Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9370727
Centre d'intérêt: 510

Diaz-Retamal, Patricia.

Vers une implantation de la pédagogie ouverte / par Patricia Diaz-Retamal . -- [Hull?] : P. Diaz-Retamal, 1992.
vi, 188 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. iii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle... dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr.: f. 122-124.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Pédagogie ouverte * Intégration * Innovation en éducation * Projet éducatif * Changement * Résolution de problème * Ecole anglophone * Méthode d'analyse * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ontario

Cette recherche présente une alternative à la pédagogie traditionnelle qui vise à impliquer davantage les élèves dans leur processus d'apprentissage: la pédagogie ouverte. Elle constitue une expérience d'implantation de cette pédagogie dans une classe de troisième et quatrième année et d'aide à l'implantation dans une classe de quatrième et cinquième année. Par le biais de cette expérimentation, il est possible de comprendre le processus d'introduction d'une innovation, de saisir la dynamique de la recherche-action dans un milieu scolaire et de mieux comprendre les valeurs et les principes sous-jacents à la pédagogie ouverte. Le modèle de projet éducatif aide à vérifier le bien-fondé de la pédagogie ouverte. Cette dernière permet aux élèves d'effectuer des progrès importants sur les plans cognitif, social et affectif. Par ailleurs, la recherche a permis de saisir les difficultés qu'entraîne l'implantation d'une innovation par l'entremise d'une recherche-action dans un milieu scolaire. Les questionnaires utilisés dans la recherche se trouvent dans les appendices.

Type de document:

9370727

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

par

PATRICIA DIAZ-RETAMAL

VERS UNE IMPLANTATION DE LA PEDAGOGIE OUVERTE

Septembre 1992

Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné
de l'UQAR à l'UQAH

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier Livio pour l'aide et le support qu'il m'a procuré lors de la rédaction de ce rapport ainsi qu'à Pablito, Alexandra et Andresito pour leur compréhension.

Un grand merci aussi à Mme. Lorraine Savoie et Marie-Josée Pluviose pour leur flexibilité et leur grande disponibilité.

* Le masculin est utilisé pour faciliter la lecture de ce document.

RÉSUMÉ

Depuis le début de notre pratique pédagogique, nous nous sommes toujours demandé comment peut-on réussir à motiver les enfants à s'impliquer dans leur processus d'apprentissage? Si on leur donne la possibilité d'apprendre à leur rythme et dans leur style d'apprentissage, seront-ils capables de se servir de leurs talents?

C'est en nous questionnant que nous sommes arrivés à nous intéresser à trouver une alternative à la pédagogie encyclopédique. Ainsi, dans ce rapport de recherche, nous aborderons la pédagogie ouverte, le projet d'intégration et l'innovation pédagogique dans le but de trouver une approche pédagogique ainsi qu'un modèle d'implantation d'innovation pédagogique qui répondra à nos besoins.

Le modèle de projet éducatif nous a aidé à vérifier le bien fondé de la pédagogie ouverte. Nous avons pu constater les progrès énormes que les enfants ont réalisés sur le plan cognitif, social et affectif. Nous avons pu constater, en même temps les difficultés qu'on peut vivre lors de l'implantation d'une innovation par l'entremise d'une recherche-action dans un milieu scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

RÉSUMÉ iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 3

1. Vers une pédagogie centrée sur l'enfant 3

2. Les courants pédagogiques 7

3. Le problème de recherche 9

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE 14

1. La pédagogie ouverte 14

2. Le projet d'intégration 26

3. L'Innovation pédagogique 29

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 44

1. Phase de l'élaboration 45

2. Articulation de la phase-action 46

3. Articulation de l'analyse évaluative 47

4. Phase de l'exploitation et de la reformulation 50

CHAPITRE IV DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE.....51

1. Description contextuelle.....51

2. Pré-articulation et élaboration (Phase 1).....53

3. Articulation de la phase action (Phase 2).....58

4. Analyse évaluative (Phase 3).....79

5. Exploitation et reformulation du projet (Phase 4).....83

6. Continuation du projet à partir des phases 3 et 4.....85

CONCLUSION.....109

BIBLIOGRAPHIE.....122

APPENDICES.....125

1. La mosaïque des éléments d'une pédagogie ouverte à l'élémentaire.....125

2. Programmes-cadres du Ministère de l'Éducation de l'Ontario.....127

3. L'aménagement physique de la classe.....133

4. L'activité ouverte d'apprentissage.....140

5. Questionnnaires d'auto-évaluation des enfants.....142

6. Questionnaires d'observation pour les visiteurs.....150

7. Analyses évaluatives.....163

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

1. Modèle d'apprentissage de Paré.....15

2. Modèle interactionnel d'apprentissage de Paquette..... 24

3. Modèle de changement planifié "Recherche, développement et diffusion".....33

4. Modèle de changement planifié "Résolution de problèmes".....35

5. Modèle de changement planifié "Interaction sociale".....37

6. Les phases d'un projet éducatif.....39

7. Situation actuelle par rapport à l'innovation.....46

INTRODUCTION

L'éducation, à la base d'une société, a toujours constitué une source de polémique. Est-il possible de créer l'école idéale? Idéale pour qui: pour l'enfant, pour les parents, pour les enseignants ou pour les administrateurs? Il est évident que les buts de l'éducation doivent se rapporter aux valeurs véhiculées par la société et que l'école doit être cohérente avec celles-ci. Cependant lorsque nous parlons du système éducationnel devons-nous penser à la société ou à l'enfant comme principal bénéficiaire de ce service?

Pouvons-nous prendre l'enfant comme acteur principal de l'école? Si tel est le cas, nous devrions nous attarder à ses besoins et à ses intérêts, à ses inquiétudes et à ses préoccupations, à l'utilisation des méthodes d'enseignement, aux approches pédagogiques mises en pratique, au développement professionnel du personnel enseignant, aux inquiétudes des parents... et ceci dans le but d'avoir une société axée sur la personne.

Ce travail se veut une expérience d'implantation de la pédagogie ouverte dans une classe de 3e et 4e année et aider par ce fait même une collègue à l'implanter dans la sienne (4e et 5e année). Ainsi les enfants auront l'occasion de vivre une expérience basée sur une approche pédagogique centrée sur l'enfant et sur son environnement.

Dans ce rapport, nous parlerons de la pédagogie ouverte comme approche pédagogique centrée sur l'interaction entre l'enfant,

l'enseignant et l'environnement scolaire. Pendant l'actualisation de cette approche, nous mettrons l'accent sur l'implication de l'enfant dans son processus d'apprentissage, nous l'aiderons à développer une attitude positive envers l'école, à apprendre d'une façon dynamique et à prendre des responsabilités lorsqu'on est supporté. Nous lui montrerons aussi que les travaux scolaires peuvent devenir intéressants lorsqu'on travaille sur des situations d'apprentissage significatives. De plus, en créant l'interdépendance dans une salle de classe, on développe la possibilité d'apprendre des autres et avec les autres.

Lors de cette démarche, nous avons l'intention de retirer des apprentissages qui viendront enrichir notre pratique pédagogique. Ainsi nous essayerons de comprendre le processus d'implantation d'une innovation, de saisir la dynamique de la recherche-action dans un milieu scolaire et nous essayerons de mieux comprendre les valeurs et les principes sous-jacents à la pédagogie ouverte.

Pour réaliser cette expérience, le modèle de projet éducatif tel que conçu par Paquette(1979) devrait nous permettre de cheminer, d'être en changement continuellement, de nous interroger sur nos gestes posés dans le quotidien en plus d'évaluer l'importance et le besoin d'implanter la pédagogie ouverte comme alternative à la pédagogie pratiquée dans notre système éducationnel.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1. Vers une pédagogie centrée sur l'enfant

Durant notre formation professionnelle et notre pratique pédagogique, notre intérêt principal s'est porté sur les aspects du développement global de l'enfant ainsi que sur son intégration dans la société. En tant qu'enseignante, nous avons voulu considérer les éléments qui contribuent à l'épanouissement de ce développement. Parmi eux se retrouvent la participation des élèves en classe, leur motivation, leur développement intellectuel, leurs besoins, leur intérêt à apprendre. De plus, il nous semblait que la participation des parents, l'utilisation des ressources matérielles et humaines, tant à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, devraient s'inclure dans l'encadrement de ce développement.

Dès notre début dans l'enseignement, nous privilégions déjà une approche centrée sur l'enfant. En effet, Célestin Freinet fut notre source d'inspiration de la mise en pratique d'une pédagogie qui respecte la

croissance et le développement de chaque enfant. Selon Freinet (cité par Fily 1990), la méthode naturelle de lecture respecte l'autonomie de croissance et la capacité de tâtonnement expérimental de chaque enfant qui s'exerce au sein de groupes libres.

En effet, l'enfant a des capacités, des talents et des intérêts à exploiter. Il a aussi des inquiétudes et des besoins à satisfaire. Toutefois, n'étant pas seul dans la société, il a besoin de son environnement qui peut lui être bénéfique, dépendant de ce qu'il lui offre. Il est donc essentiel de créer un environnement riche qui permet à l'enfant de se développer dans sa globalité en lui donnant la possibilité de faire des choix, de les assumer et de prendre des décisions. Ainsi, c'est tout le milieu de vie qui devrait donner à l'enfant l'occasion de développer son potentiel interne. Dans le milieu scolaire, cette démarche se concrétise à l'intérieur de la salle de classe lorsque l'enfant participe à la gestion de la classe et de son temps. Elle permet aussi à l'enfant de s'engager dans un apprentissage significatif d'une façon intense tout en s'impliquant avec son enseignant à la vie de la classe. C'est donc une démarche orientée vers les besoins et les intérêts de l'enfant et qui respecte son rythme et son style d'apprentissage.

D'ailleurs, pour Freinet, l'école et la famille doivent être favorables au développement naturel de l'enfant, c'est-à-dire, lui permettre de vivre tout simplement. L'enfant aura ainsi la possibilité d'utiliser son potentiel de puissance qui pousse l'être à toujours aller de l'avant. Il

s'appropriera de l'environnement en l'expérimentant. Il "se débrouillera tout seul pour comprendre ce qui réussira bien" (Fily 1990, p. 34.)

La pratique éducative qui découle de la méthode naturelle devra donc insister sur le renouvellement, l'adaptation à une société toujours en évolution. Il va sans dire qu'elle devra aussi tenir compte de l'encadrement philosophique et théorique qui se dégage des politiques du Ministère de l'Éducation. D'ailleurs des documents d'appui rédigés par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario ont énoncé les orientations de la pratique éducative pour les prochains dix ans. Ainsi dans le document intitulé "Une découverte partagée"(1985, b) le Ministère demande à l'enseignant d'aider l'enfant, à résoudre de façon efficace les problèmes qu'il retrouve dans son environnement et de l' initier à la prise de décisions. Dans ce contexte l'enseignant,

> ...doit fournir aux élèves un milieu sécurisant et stimulant qui soutient et encourage le développement d'individus confiants en eux-mêmes, créatifs et capables de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités, dans le présent aussi bien que dans l'avenir. (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1985 b, p.4)

Pour atteindre ce but, l'enseignant crée pour l'enfant un environnement qui permet à ce dernier d'être l'investigateur de son apprentissage. Dans un tel environnement, l'enfant peut confirmer ses idées en posant des questions en rapport avec le sujet qu'il examine, en suggérant des solutions, en recueillant des renseignements et en

communiquant les conclusions de différentes manières. De plus, il se confronte à ses camarades et à des adultes pour comprendre d'autres points de vue; il se développe en participant à des activités d'apprentissage convenant à son niveau, en interaction avec l'enseignant et son milieu (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1985 b).

Ainsi, pour que la pratique éducative devienne efficace, le but ultime de l'école se devra d'être centré sur le besoins et les intérêts de l'enfant. Les problèmes socio-affectif, psychomoteur ou cognitif devront faire partie intégrante du curriculum scolaire ainsi que le style d'apprentissage de chaque enfant. L'école devrait donc mettre à la disposition de l'enfant les meilleures conditions physiques et humaines, afin qu'il s'actualise dans un apprentissage significatif et authentique parce que:

> Dans un apprentissage significatif, c'est tout l'être qui est touché. C'est la façon dont il perçoit la réalité; ce sont les significatifs qu'il donne, c'est-à-dire les interprétations qu'il est capable de produire face à des situations familières ou nouvelles qui se présentent à lui.(Paré, 1977, tome II p. 23)

La conception de l'apprentissage en pédagogie ouverte repose sur une politique de prise de conscience des relations existantes dans un environnement donné. Ce modèle a pour base l'interaction entre l'enfant, l'enseignant et son environnement. (Paquette, 1979).

2. Les courants pédagogiques

Afin de mieux comprendre les concepts de la pédagogie ouverte, Paquette en a fait une comparaison avec les autres courants pédagogiques. Selon lui, il existe la pédagogie encyclopédique, la pédagogie libre, la pédagogie fermée et formelle et la pédagogie ouverte et informelle.

Lorsque nous faisons référence à la pédagogie encyclopédique (Paquette, 1979), nous parlons d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et l'objet de connaissance. Les valeurs premières sont: la mémoire, la volonté et l'obéissance à l'autorité. Cette pédagogie s'oppose à la pédagogie libre qui est centrée uniquement sur l'enfant. En pédagogie libre, l'enfant est roi, il décide de son apprentissage, l'enseignant n'a aucune influence sur lui. Les expériences vécues dans le quotidien constitueront la base des schèmes de valeurs construits par l'enfant. Un troisième courant pédagogique est la pédagogie fermée et formelle qui est centrée sur le "curriculum" par objectifs fermés. Les objectifs comportementaux sont déterminés par l'enseignant. Il intervient d'une façon formelle dans le but de faire atteindre les objectifs à l'enfant. Les valeurs premières sont la productivité, la rationalité et l'efficacité.

En opposition à cette pédagogie, nous retrouvons la pédagogie ouverte et informelle qui est centrée sur l'interaction entre l'élève, l'environnement et l'enseignant. L'élève utilise continuellement ses talents multiples. L'enseignant intervient de façon variée, selon les

besoins de l'enfant: son rythme et son style d'apprentissage, ses talents, ses intérêts. Il l'encourage à exploiter de nouvelles pistes d'exploration. Les valeurs premières sont: l'autonomie et l'interdépendance; la liberté et la responsabilisation; et la démocratie et la participation.

Lorsque nous réfléchissons au sujet des pratiques pédagogiques dans nos écoles, nous pouvons réaliser que la pratique privilégiée est encore la pédagogie encyclopédique. Nous pouvons aussi nous demander: Comment cette approche peut répondre aux besoins de tous les enfants? Est-ce-que les valeurs et les principes qui la soutiennent peuvent tenir compte des différences individuelles? Respectent-t-ils le rythme et le style d'apprentissage de chaque enfant? Pourquoi y a-t-il autant d'enfants en difficulté d'apprentissage?

La pratique pédagogique de l'école traditionnelle est, soit centrée sur l'enseignant et l'objet de la connaissance ou soit fermée: c'est-à-dire centrée sur le "curriculum" par objectifs fermés. Elle ne peut pas tenir compte de l'enfant comme individu, elle ne peut pas non plus développer les différents processus mentaux de façon naturelle et spontanée. Une pédagogie qui permettrait à l'enfant de se développer à son maximum et qui tiendrait compte de l'individu dans sa globalité demanderait à l'enseignant d'adhérer aux principes et aux valeurs d'une pédagogie centrée sur une interaction entre l'enfant, l'environnement et l'enseignant, soit la pédagogie ouverte.

Il existe une volonté politique de favoriser une telle approche pédagogique. On a vu, par les textes officiels du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, que l'autonomie, le développement de la capacité de prendre des décisions et d'en assumer la responsabilité, les aptitudes à communiquer, sont encouragés chez l'enfant (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1985 b). Il existe donc un lien étroit entre la philosophie prônée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et les principes et les valeurs d'une pédagogie ouverte.

3. Le problème de recherche

Dans notre milieu, il existe des problèmes qui risquent de nuire ou d'empêcher la mise en place d'une nouvelle pratique pédagogique qui favoriserait un enseignement centré sur l'interaction entre l'enfant, l'environnement et l'enseignant. Ces problèmes sont reliés à différents aspects qui ne facilitent pas l'ouverture pédagogique. Il semble donc important d'établir un parallèle entre ces problèmes et les principes vers lesquels convergent la nouvelle pratique pédagogique.

Ces problèmes portent sur les points suivants:

Notre milieu -Pratique pédagogique privilégiée:	**Pédagogie ouverte** -Pratique pédagogique souhaitée:
Pédagogie encyclopédique, c'est-à-dire, une pratique centrée sur l'enseignant et l'objet de connaissance.	Pédagogie centrée sur l'enfant. Elle considère l'enfant capable d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Les apprentissages réalisés par l'enfant seront variés et diversifiés.
Les valeurs premières véhiculées sont la mémoire, la volonté et l'obéissance.	Les valeurs premières véhiculées sont: l'autonomie et l'interdépendance, la liberté et la responsabilisation, et la démocratie et la participation.
Le ratio élève/enseignant est élevé (26 à 30 élèves par classe).	Une pédagogie centrée sur l'enfant exige une individualisation de l'enseignement, ce qui est plus difficile si l'enseignant a un grand groupe d'élèves.
Le matériel scolaire est insuffisant et le budget est restreint.	La classe doit être aménagée d'une façon motivante pour l'élève, afin de l'encourager à apprendre.
L'aménagement physique de l'école rend difficile l'échange entre les classes. Elles sont pour la plupart logées dans des préfabriqués modulaires indépendants.	Dans une pédagogie de l'interaction, les échanges entre classes sont à privilégier car l'enfant doit être en constante interaction avec son environnement immédiat.
Attitude des enseignants: Ils semblent méfiants par rapport aux changements.	Besoin d'un réseau d'enseignants dans le but de s'encourager, d'échanger au niveau pédagogique.

La prise de conscience de la disparité entre la situation du milieu et les éléments de la pédagogie ouverte nous ont amenée à prendre la décision de faire une recherche-action portant sur l'implantation de la pédagogie ouverte dans notre classe (3e et 4e année).

Afin de concrétiser l'implantation de la pédagogie ouverte, il nous semble essentiel de définir les modifications que nous apporterons dans notre salle de classe dans le but de combler les besoins existants chez les élèves et chez l'enseignante. Tout d'abord, nous devrons sensibiliser les enfants aux valeurs véhiculées en pédagogie ouverte ainsi qu'à la participation souhaitée. Par la suite nous devrons nous attarder aux modifications physiques qui nous conduirons à un changement global, c'est-à-dire, au niveau de l'aménagement physique, l'organisation des groupes, l'introduction d'un tableau de programmation ainsi qu'à l'initiation des activités ouvertes d'apprentissage et ceci dans le but d'avoir un aménagement motivant, stimulant qui encouragera les enfants à s'impliquer dans leur processus d'apprentissage. Ces changements nous permettront de modifier l'attitude négative que les enfants ont par rapport à l'école. Nous voulons leur montrer qu'il est possible d'apprendre d'une façon dynamique, qu'il est possible de prendre des responsabilités tout en s'amusant. En même temps, ils pourront se rendre compte de l'importance de vivre en interaction avec leurs pairs, leur environnement et leur enseignante. Nous voulons leur montrer que s'impliquer dans son processus d'apprentissage est un

critère essentiel pour la réussite. Bref nous voulons que ces enfants apprennent tout en s'amusant et en aimant l'école.

Nous partagerons le progrès des enfants en leur permettant de réaliser des exposés dans les autres classes afin de changer l'attitude indifférente de nos collègues par rapport à l'innovation pédagogique.

En discutant avec une collègue de travail, elle nous a fait part de son intérêt pour l'innovation. Nous lui avons donc proposé de participer à notre recherche. Elle a décidé d'implanter la pédagogie ouverte dans sa classe de 4^{e} et 5^{e} année.

Il s'agira donc de donner l'occasion aux enfants de vivre une pédagogie dans laquelle il seront impliqués à tous les niveaux. De leur permettre de se développer globalement en leur donnant l'occasion de se servir régulièrement de leurs talents multiples pour interagir avec leur environnement, leurs pairs et leur enseignante.

Il est certain que cette expérience sera une étape marquante dans la vie de ces élèves et dans celle des participants de notre projet à cause de tous les apprentissages qui y seront réalisés sur les plans cognitif, social et affectif.

Le but de notre recherche est donc d'implanter la pédagogie ouverte dans notre classe et d'aider notre collègue à l'implanter dans la sienne. En même temps, nous souhaitons contribuer à la sensibilisation des enfants, des enseignants et des parents à la pratique de cette pédagogie en

partageant l'expérience vécue pendant son actualisation. Nous espérons, aussi ressortir de cette recherche des éléments de connaissance pouvant nous aider à mieux saisir la théorie et la pratique de la pédagogie ouverte. Ainsi, en discutant avec notre collègue nous, nous avons fixé les objectifs de recherche suivants:

- vivre le processus d'implantation d'une innovation.
- évaluer l'impact sur les plans cognitif, social et affectif de la pédagogie ouverte auprès des enfants.
- vivre la dynamique de la recherche-action et en apprécier l'expérience dans un milieu scolaire.

Les limites de notre recherche sont tributaires des problèmes déjà énoncés lors de notre analyse de la situation. L'expérience aura lieu dans notre classe et dans celle d'une collègue. Nous ne pourrons pas disposer des conditions matérielles (locaux et ressources matérielles) souvent considérées comme essentielles à la réalisation d'un projet d'innovation. Nous devons encore souligner que des limites de temps s'imposent. Ne sachant pas si nous continuerons à enseigner à l'école Samuel de Champlain à la prochaine année scolaire, notre recherche se réalisera pendant la période comprise entre janvier et juin 1988.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Compte tenu de notre intention de recherche et dans le but d'apporter les éclaircissements nécessaires à l'implantation d'une pédagogie ouverte, nous avons étudié les écrits de différents pédagogues québécois qui se sont penchés sur ce sujet: André Paré, Claude Paquette et Pierre Angers. Par la suite nous nous attarderons à définir le concept de l'innovation pédagogique ainsi que le processus de planification de son implantation qui nous conduira à trouver un modèle de changement servant de support méthodologique à notre projet de recherche.

1. La pédagogie ouverte

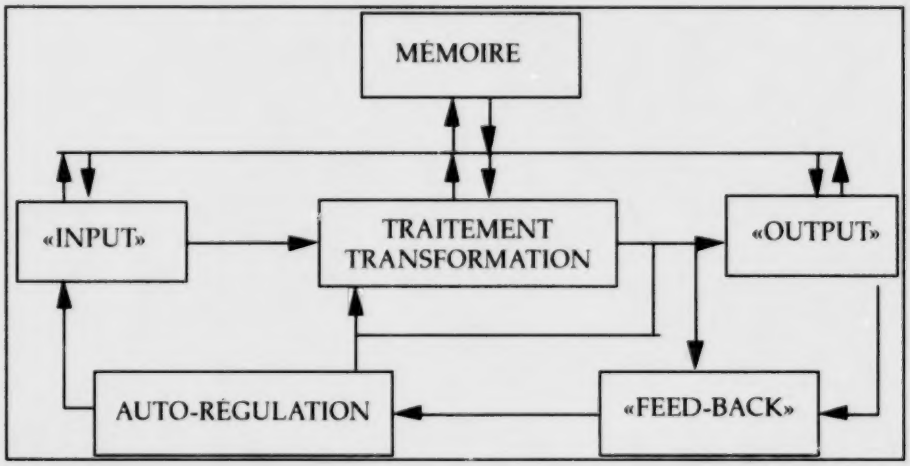
Pour André Paré:

> La pédagogie ouverte est une pédagogie de participation qui tient compte de l'enfant et de la collectivité où il vit. Elle respecte le processus de chacun mais les nourrit d'apports extérieurs. C'est l'éducateur qui y joue son rôle mais en fonction de sa clientèle et de l'environnement. Plus rien va de soi, tout est interdépendant et demande une définition constante (Paré, tome I 1977, p. 179).

Son modèle pédagogique, présenté au tableau 1, insiste sur le fait que chaque individu a besoin d'adapter l'environnement selon ses besoins afin de le transformer et de l'intégrer à sa croissance personnelle.

Tableau 1

Modèle d'apprentissage



Paré, A. Créativité et pédagogie ouverte, 1977, tome I p. 191.

Paré (1977), décrit son modèle d'une façon mécanique car cela lui permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'organisme humain. Ainsi, dans son modèle il parle d'organisme en général. Il croit que tout organisme ancré dans un environnement donné y trouve

la nourriture dont il a besoin; par la suite celui-ci fait une sélection dans le but d'assimiler et d'intégrer seulement les éléments qui lui conviennent (*"input"*). Ensuite, il fait une analyse de l'information reçue et il donne une nouvelle structure aux éléments qu'il a sélectionnés dans le but d'adapter ceux-ci à ses besoins (transformation). Il est évident que l'environnement peut réagir à ces changements, il faudrait alors donner un *"feed-back"* à l'organisme, ce qui lui permettra de se réajuster. C'est-à-dire que tout le cycle qu'on vient de décrire a été touché. Selon Paré (1977), tout organisme possède une structure de prise d'information, une structure de traitement de l'information et une structure de production de comportement. Dès qu'une transformation est réalisée, on doit tenir compte d'un système de "feed-back" et un système d'autorégulation qui adapte sans cesse toute l'information reçue.

Paré (1977), souligne que la pédagogie ouverte n'est pas une méthode d'enseignement mais plutôt un processus de découverte. La personne qui y réalise un apprentissage partira d'un intérêt personnel, d'une préoccupation pour découvrir, manipuler et s'approprier, dans son environnement, des connaissances qui lui seront pertinentes et ceci s'exprimera dans son comportement quotidien.

Développer une pédagogie ouverte, c'est tenir compte de plus en plus du processus mental de l'individu, de l'apprentissage qu'il réalise. Cette pédagogie se caractérise par l'action. Tout apprentissage s'effectue

dans le réel que l'individu perçoit, tout ce qui a un sens pour lui. Le point de départ est toujours un problème, une question. L'individu n'arrive pas à comprendre ce qu'il perçoit dans ses schèmes d'explication du monde, il doit donc trouver une explication en se servant de son expérience et des ressources qu'il peut trouver dans son environnement. Il existe un écart qui doit être réduit entre ce qu'il perçoit et les modèles intérieurs qu'il possède. C'est en manipulant, en observant les éléments nécessaires qu'il analysera et organisera un nouveau modèle qui lui permettra de développer un modèle intérieur qui répondra à sa personnalité (Paré, 1977).

Pour s'engager dans un processus de pédagogie ouverte, il est important de tenir compte des implications que cela demande aux participants. En effet, l'enfant devra avoir la possibilité d'interagir avec suffisamment de matériel et d'objets. Il devra pouvoir explorer son environnement à sa façon, échanger librement avec ses pairs, avoir l'occasion de réaliser des travaux de recherche d'une façon individuelle ou en équipe.

Dans la salle de classe, l'enseignant rassemblera tout le matériel nécessaire et le rendra disponible aux enfants. De cette manière il devient une personne-ressource qui amène les enfants à réaliser des apprentissages significatifs, il coordonne les multiples activités présentes dans la salle de classe et voit à une organisation spatio-temporelle stimulante. L'enseignant est le facilitateur de l'apprentissage dans la salle

de classe, il a la responsabilité de voir au progrès de chaque enfant. Cette démarche de découverte est axée sur le processus de résolution de problèmes. L'enfant s'intéresse davantage au pourquoi, il s'interroge, il veut trouver une explication aux phénomènes qu'il observe. Une pédagogie ouverte part, toujours du concret, du réel pour arriver à conceptualiser et à abstraire par la suite.

Il est évident que l'individu qui est en situation d'apprentissage en pédagogie ouverte doit s'impliquer d'une façon intense. La participation de l'élève aux activités, est essentielle car sans elle, il est impossible de changer ses structures intérieures.

Une pédagogie ouverte se sert continuellement des différents processus mentaux. Ainsi, l'enfant qui effectue une recherche, devra formuler un problème, c'est-à-dire exprimer ce qu'il ne comprend pas; il aura aussi à planifier sa démarche, recueillir l'information pertinente, l'analyser, la sélectionner, explorer toutes les possibilités et par la suite communiquer ses résultats à ses pairs en se servant de ses talents.

L'enfant qui apprend dans ce type de pédagogie dégage des connaissances, forme de nouveaux concepts et c'est ainsi qu'il se retrouve avec des processus améliorés, mieux développés, et plus disponibles qu'il pourra utiliser facilement. C'est de cette façon que naît et s'entretient un sentiment de confiance en soi. Lorsque l'individu peut établir une confiance envers lui-même et ses capacités, il est en position de réussir n'importe quel apprentissage par la suite.

1.1. L'évaluation de la pédagogie ouverte

Pour être cohérente avec cette approche pédagogique, l'évaluation se fait tout en tenant compte de la globalité du système. Elle se fait entre l'enseignant et l'enfant sur des apprentissages significatifs, c'est à dire l'application des concepts acquis. En utilisant l'analyse dans le processus d'évaluation nous devrons être capables de dégager une compréhension des apprentissages réalisés dans les phénomènes réels vécus par l'enfant. L'évaluation englobe les apprentissages que l'enfant a réellement réalisés suite à une série d'activités. Elle doit respecter la globalité de la situation, c'est-à-dire, que toutes les variables impliquées dans la mise en oeuvre du processus doivent être perçues comme des éléments en constante interaction et en interdépendance (Paquette, 1980).

Afin de mieux saisir et mieux comprendre le processus d'évaluation il faut s'outiller de façon à pouvoir centrer l'évaluation sur l'individuel et le particulier, nous ne pouvons plus évaluer les enfants en les comparant par des pourcentages. Il est essentiel que l'enseignant s'implique davantage au niveau de l'évaluation formative, c'est-à-dire, observer l'enfant à l'aide des grilles d'observation; en discuter avec lui afin d'analyser les apprentissages qu'il réalise ainsi que les difficultés qu'il rencontre en cours de route.

Cette pédagogie s'intéresse surtout au transfert. Les apprentissages réalisés sont tellement profonds qu'ils touchent à toutes les structures internes de l'individu. Contrairement à la pédagogie encyclopédique qui

est axée sur les connaissances et qui vérifie les acquis à travers des tests de performance, en pédagogie ouverte nous vérifions les apprentissages en demandant à l'enfant de faire l'application de ce qu'il a appris dans d'autres domaines, nous lui demandons de se comparer à lui même, analyser ses progrès et ceci dans le but de lui faire prendre conscience de l'importance de s'impliquer au niveau de son processus d'apprentissage. Il est évident qu'une action ne se transfère pas mais une capacité d'analyse ou de synthèse peut être utilisée dans d'autres contextes (Paré, 1979).

Paquette pour sa part affirme:

> ...que dans une pédagogie ouverte et informelle, l'enfant est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève) de cet environnement [...] Les apprentissages seront variés et diversifiés(Paquette, 1979, p. 29).

1.2. Les principales valeurs sous-jacentes à la pédagogie ouverte

Paquette (1979), dans ses cours de développement professionnel qu'il a offerts à l'école Le Goéland au mois de janvier 1988 et dans les documents qu'on distribue à l'école Plein Soleil de Montréal, décrit les valeurs qui sont sous-jacentes à une pédagogie ouverte. Celles-ci comprennent l'autonomie et l'interdépendance, la liberté et la responsabilisation ainsi que la démocratie et la participation.

1.2.1 L'autonomie et l'interdépendance

L'enfant développe son autonomie tout en tenant compte du contexte dans lequel il se développe, il ne doit pas oublier qu'il vit dans un groupe, dans une société.

1.2.2 La liberté et la responsabilisation

Dans la salle de classe, l'enfant est continuellement exposé à choisir des activités, des moyens de réalisation, des partenaires de travail, etc. Il est donc important qu'il apprenne à faire des choix tout en les assumant.

1.2.3. La démocratie et la participation

Dans un système où l'on encourage la participation, nous ne pouvons pas privilégier une démocratie dans laquelle la majorité fait la loi; dans une classe à pédagogie ouverte, tous les choix seront respectés. Ainsi, lorsque nous proposons trois activités au groupe, il arrive souvent d'avoir trois activités qui se déroulent en même temps. Cette façon de fonctionner nous permettra d'avoir l'implication, la motivation et le bonheur de tous les enfants de la classe.

1.3 Les principes fondamentaux de la pédagogie ouverte

À part des valeurs, il se dégage aussi des principes fondamentaux de la pédagogie ouverte. Ces principes fondamentaux sont les suivants :

- permettre que la croissance personnelle soit individualisée en respectant le rythme et le style de cette croissance;

- permettre que les habiletés personnelles de chaque étudiant soient utilisées de façon constante dans un environnement riche et stimulant;

- permettre à l'étudiant de dégager des apprentissages significatifs de son interaction avec son environnement.(Paquette, 1979, p. 37)

La préoccupation première en pédagogie ouverte est de permettre à l'enfant de se servir des différents talents tels que la capacité de communiquer, de créer, de décider, de planifier, d'anticiper et de produire des idées car ils sont la base même de l'apprentissage. Dans le but de développer ces talents chez l'enfant, l'enseignant doit organiser un contexte ouvert souple et diversifié qui se traduira dans une salle de classe de la façon suivante:

- la classe sera aménagée en collaboration avec les enfants et l'enseignant de façon à leur permettre de vivre plusieurs activités qui se dérouleront simultanément. L'enfant et l'enseignant peuvent proposer différentes activités.

- l'enfant choisit, seul ou en équipe, l'activité qui répondra à ses préoccupations, à ses intérêts ou à ses besoins.

- les activités doivent être des expériences à vivre, des situations à analyser et à explorer, des problèmes à résoudre plutôt que

des exercices répétitifs qui ne demanderaient que l'utilisation de la mémoire.

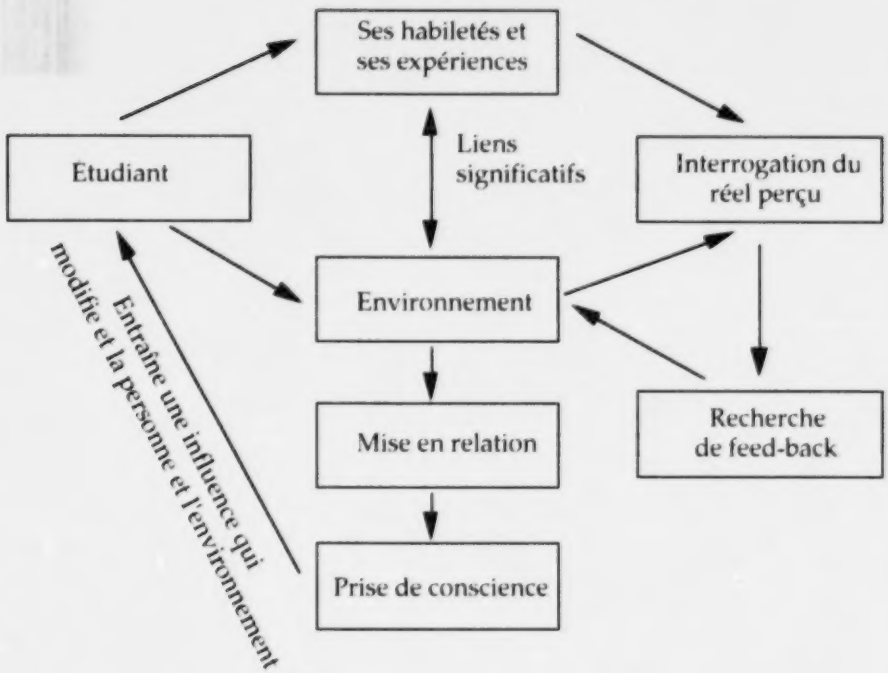
- l'enseignant est là pour aider l'enfant à faire les choix les plus appropriés à ses besoins, il l'aidera à organiser son temps, clarifier ses choix, l'aider à cheminer et aussi lui proposer d'autres alternatives

Il est bien entendu que dans un contexte de pédagogie ouverte nous ne pouvons pas travailler à partir d'un ensemble d'objectifs prédéterminés. Nous sommes là pour encourager l'enfant à vivre des expériences enrichissantes, par la suite nous l'aiderons à décoder les apprentissages qu'il a pu réaliser dans ces activités. Il est évident qu'une telle pédagogie nous amène à réfléchir sur la pertinence d'un programme scolaire, la définition de l'emploi du temps à l'école et le rapport entre l'enfant et l'enseignant. Est-il réaliste de penser à une telle pratique pédagogique?

Paquette offre des moyens concrets afin d'atteindre l'implantation d'une telle pédagogie Nous faisons référence à son livre "Vers une pratique de la pédagogie ouverte" et à sa collection "Outils pour une pédagogie ouverte" dans lesquels il nous donne des exemples concrets d'implantation de pédagogie ouverte vécus ailleurs, ainsi qu'une méthodologie à suivre.

Tableau 2

Le modèle interactionnel d'apprentissage.



Vers une pratique de la pédagogie ouverte de Claude Paquette, 1979, p. 55.

Son modèle, présenté au tableau 2, insiste sur les interactions importantes pour que l'apprentissage ait lieu. Ce modèle repose sur l'interaction existante entre l'enfant et son environnement scolaire. C'est-à-dire que l'enfant sera en constante interaction avec son aménagement (temps, espace, groupe), les activités d'apprentissage et les interventions réalisées par son enseignant.

En pédagogie ouverte, on considère l'apprentissage comme une prise de conscience des relations existantes entre les habiletés, les expériences vécues par l'enfant et son environnement. Ainsi, chaque enfant réagira d'une façon personnelle. Il est donc essentiel de respecter ses réactions qui constituent le pivot permettant des apprentissages significatifs.

Nous pouvons dégager quelques points communs à ces deux approches de la pédagogie ouverte telles que formulées par Paré et Paquette. La pédagogie ouverte:

- tient compte de l'enfant vu comme possédant un appareillage interne qui lui permet de croître et de se développer d'une façon autonome;

- respecte le processus, le rythme et le style d'apprentissage de chaque enfant;

- comprend les trois composantes essentielles d'une pédagogie, c'est-à-dire, l'environnement, l'enfant et l'enseignant qui sont en constante interaction;

- considère que l'enseignant joue un rôle de premier plan en fonction de ses élèves et de l'environnement créé;

Pour faire suite à nos recherches d'information concernant les courants pédagogiques centrées sur l'enfant, nous avons consulté les

écrits de Pierre Angers. Son approche s'inscrit bien dans ces courants pédagogiques car il privilégie une pédagogie centrée sur l'idée d'un projet d'intégration.

2. Le projet d'intégration

Ce projet se veut un projet collectif dans lequel viennent se greffer aussi, des projets individuels qui émergent des intérêts des enfants, projets se rapportant toujours au thème central et ceci se passe dans un champ de connaissances déterminé. L'enfant voit qu'il existe plusieurs possibilités qui lui permettent de prendre des initiatives et des responsabilités. Ainsi, l'enfant a la possibilité de travailler dans des situations significatives: il est en contact avec des éléments qui forment un tout cohérent; il développe des habiletés en lecture, en écriture, en mathématiques... et assume la responsabilité de présenter ses travaux à son groupe.

Selon Angers,

> Dans le projet d'intégration, l'idée d'intégration est une notion clé qui représente l'orientation fondamentale du projet. Celui-ci est une réalité complexe: il se compose d'une grande variété d'éléments qui sont reliés et interdépendants. En son sens général, le terme *intégration* désigne l'ensemble des éléments en interaction (Angers, 1984, p.18).

Les fondements de la méthode du projet d'intégration sont la théorie de la connaissance et la conception du développement personnel, elle tient donc compte du style et du rythme d'apprentissage de l'enfant sans négliger les exigences des disciplines du programme scolaire car ce projet a été conçu en conséquence. Lors de l'élaboration du projet, l'enseignant définit les objectifs pédagogiques à atteindre ainsi que les moyens qui lui serviront de support.

Dans le projet d'intégration, nous retrouvons deux niveaux d'intégration: le premier se rapporte à l'intégration propre à l'activité cognitive qui se fait dans la conscience de l'élève; elle concerne le processus d'apprentissage, le développement personnel de l'élève, les objets et les matières avec lesquelles il entre en interaction. Le deuxième niveau coïncide avec l'intégration externe de l'élève, celle qui se rapporte à toute la gestion du projet.

En ce qui a trait à l'activité cognitive, l'intégration peut désigner les relations entre les éléments suivants:

- l'intégration des opérations cognitives qui se fait grâce aux différentes opérations distinctes, reliées entre elles dans une démarche qui les conduit vers un but commun.

- l'intégration des objets élaborés par l'activité cognitive à l'aide des méthodes particulières permettent de former une synthèse interdisciplinaire.

- l'intégration des opérations du sujet et des objets de connaissance sont interdépendantes donc cette pédagogie ne s'arrête pas aux objets sans considérer les opérations correspondantes du sujet et l'inverse est aussi vrai.

- l'intégration du sujet qui s'éduque, la complexité de l'être humain comprend trois dimensions: la dimension biologique, la dimension psychique et la dimension intellectuelle. Le développement global de la personne repose sur l'interdépendance harmonieuse de ces trois dimensions.

Le projet d'intégration considère l'enfant comme une personne entière, unique, avec des intérêts, des ambitions et des capacités; comme un être social avec des droits et des privilèges il a aussi des obligations et des engagements.

Le projet d'intégration comprend plusieurs phases:

- l'exploration du champ d'études.

- l'émergence et le choix du thème intégrateur, idée directrice du projet collectif.

- la détermination des pistes de recherche.

- la cueillette et le classement des données.

- le choix des objectifs d'apprentissage.

- l'élaboration et le développement des projets particuliers.
- la communication des projets particuliers.
- l'organisation des projets particuliers dans le projet collectif.
- la phase terminale et la production de l'oeuvre commune.
- l'évaluation continue.

Pour Angers (1984), ce projet est la concrétisation d'un but commun, il devient le pivot de la classe ou de l'école. Les enfants, sous la direction de l'enseignant transforment la classe en un atelier où tous participent à la construction d'une oeuvre commune.

3. Innovation pédagogique

Suite aux lectures réalisées sur les différentes pédagogies centrées sur l'enfant, nous nous rendons compte qu'il est essentiel d'avoir des informations sur l'innovation pédagogique et ceci dans le but de se donner une méthodologie d'implantation qui guidera notre démarche.

3.1. Définition

Marchard et A. Marsolais dans leur document "Pour la mise en commun des innovations", du Ministère de l'éducation du Québec, disent "qu'une innovation est une activité éducative nouvelle et

originale, délibérée et organisée et qui vise à une amélioration de l'éducation".(Marchard et A. Marsolais, 1976, p.7)

Selon Michel Bererdre, l'innovation est "l'introduction volontaire du nouveau dans quelque chose d'ancien d'établi"(Bererdre, 1977, p. 68). Par ailleurs, A. M. Huberman considère "qu'une innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment".(Huberman, 1973, p 10.)

Quand nous parlons d'innovation nous faisons référence à un acte qui s'ajoute à la somme des inventions connues (Huberman,1973). Dans le domaine de l'éducation, il est moins important de se préoccuper de l'invention de nouvelles méthodes ou de nouveaux dispositifs car les changements qui se réalisent dans les écoles sont généralement des adaptations de quelque chose qui existe déjà dans une autre école. Lorsque nous parlons d'innovation nous faisons référence à une opération qui consiste à installer, utiliser et accepter un changement. Il est donc évident qu'un changement ne doit pas être laissé à des initiatives fortuites des groupes et des personnes isolés. Déjà les séminaires internationaux se préoccupent de la "gestion de l'éducation" et des "stratégies du changement".

Selon Huberman(1973), il faut faire une distinction entre changement en général et innovation car lorsque nous parlons de changement, il ne s'agit pas toujours d'un acte programmé. Nous pouvons arriver à un changement tout à fait par hasard, tandis qu'une

innovation suppose une planification, une organisation afin d'implanter quelque chose de nouveau qui aura comme but de réduire l'écart entre les objectifs du système et les pratiques en vigueur. D'ailleurs, Bererdre (1977) mentionne dans ses écrits, qu'une innovation se réalise lentement à travers un processus qui remet continuellement en question la démarche afin d'actualiser le projet initial. En même temps, l'innovation vise un changement profond qui remet en cause les pratiques existantes et pour que celle-ci devienne une réussite, elle doit se dérouler pendant une période de plusieurs années.

3.2. Nature du changement

Dû à l'évolution toujours présente dans ce monde d'aujourd'hui, il existe des changements qui sont provoqués par des forces extérieures au système d'éducation, comme l'apparition d'une nouvelle technologie alors que d'autres proviennent d'un cheminement interne du personnel enseignant ou du leadership exercé. C'est pour ces raisons que Pfeiffer et Dunlap, cité par Richard, E.M. et al (1989), font une différence entre le changement intrinsèque et le changement extrinsèque.

Pour sa part, Harris, cité par Richard, E. M. et al. (1989) distingue plusieurs types de changements à l'intérieur du concept changement planifié: le changement physique causé par l'occupation de nouveaux édifices, l'acquisition de nouveaux équipements ou de nouvelles technologies; le changement politique résultant de la mise en place de nouvelles politiques; le changement fonctionnel ou organisationnel

suscité par la mise en place de nouvelles structures; le changement de personnel, etc.

3.3. Les résistances.

Étant donné que les valeurs et les attitudes se trouvent engagées dans tous les changements intervenant dans l'éducation, les attitudes personnelles entrent inévitablement en jeu. Il faut donc s'attendre à une grande résistance de la part du milieu où aura lieu le changement, surtout s'il s'agit de changements au niveau du comportement, de l'action quotidienne.

Lorsqu'on vise un changement, il serait donc important de travailler d'abord au niveau des stratégies qui viendraient réduire les résistances; ensuite travailler sur l'introduction de l'innovation et celle-ci devrait se faire par étapes bien planifiées afin de ne pas bouleverser le personnel de l'institution.

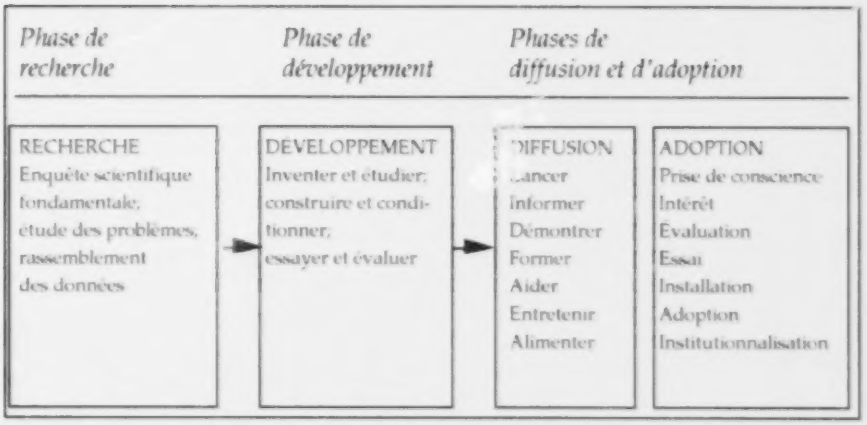
3.4. Modèles de changement planifié

Pour Huberman (1973), trois principaux types de modèles de changement planifié apparaissent dans les écrits sur l'innovation.

Un modèle appelé "**Recherche, développement et diffusion**", qui tente de faire le lien entre la théorie et la pratique;

Tableau 3

Modèle de changement planifié "Recherche, développement et diffusion



"Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation"

(Huberman, 1973 p. 74)

Ce modèle nettement américain (Huberman, 1973) ignore les besoins de l'utilisateur, il vise à créer un besoin plutôt qu'à résoudre un problème. Il part des faits et des théories qui seront transformés en produits et en services lors des phases de développement, de la diffusion et de l'adoption de l'innovation. Ce modèle implique une planification à long terme qui engage le milieu de la recherche ainsi que les organismes utilisateurs de l'innovation. La clientèle visée doit être bien définie, elle est considérée passive et prête à accepter l'innovation à la condition que celle-ci soit perçue comme étant pertinente à ses besoins.

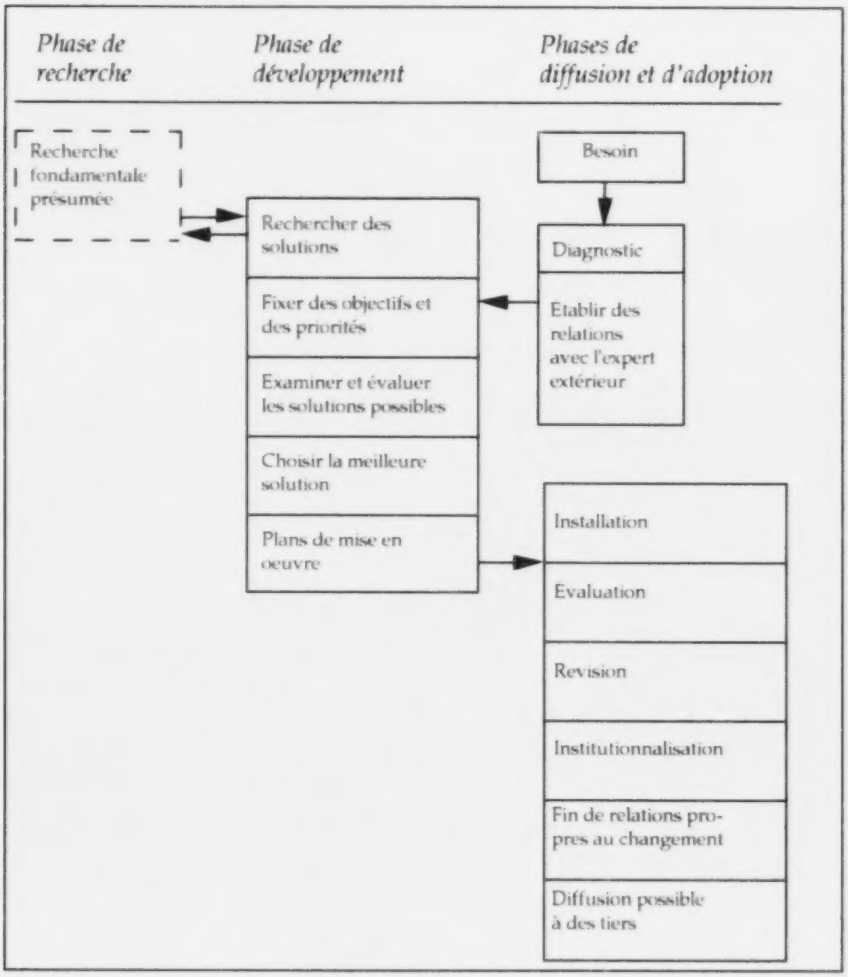
Finalement, ce modèle peut se permettre des coûts initiaux très élevés de développement avant la diffusion car il prévoit un succès qui rapportera un gain à longue échéance par rapport à l'efficacité, la qualité et la capacité d'atteindre un vaste public. Il néglige les phases de la diffusion et de l'adoption en argumentant que l'intérêt personnel du praticien va amener l'incorporation de l'innovation dans l'organisation. En fait ce modèle est très directif, il impose une innovation au praticien qui est prêt à l'accepter. Le praticien n'a pas besoin d'avoir un problème de départ précis, ses besoins en regard de l'innovation sont créés.

Ce modèle "porte plus particulièrement sur les origines de l'innovation [...] il s'agit souvent d'un investissement à long terme." (Huberman, 1973 p. 94)

Un autre modèle intitulé "**résolution des problèmes**", se construit autour de l'utilisateur de l'innovation;

Tableau 4

Modèle de changement planifié "Résolution de problèmes".



"Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation"

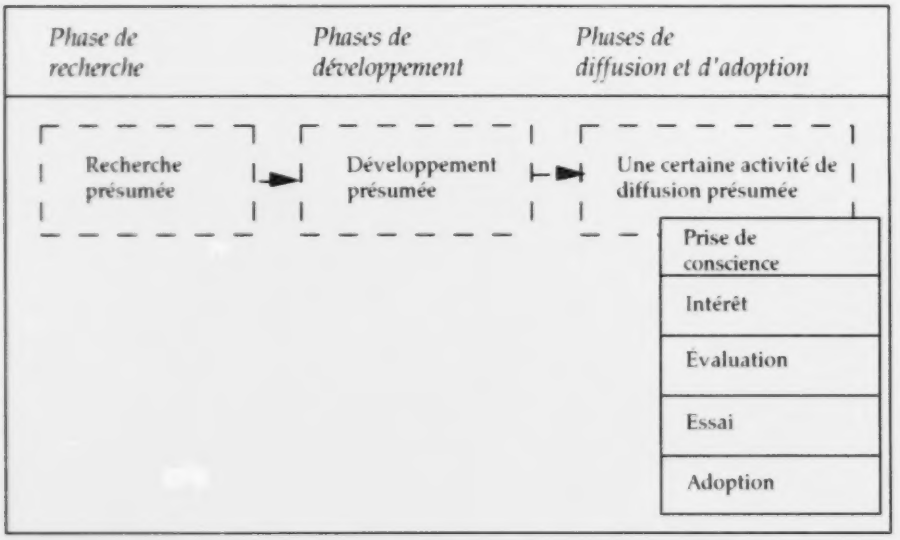
(Huberman, 1973 p. 74)

Ce modèle, d'inspiration fortement scandinave (Huberman, 1973) hérite des stratégies de résolution des problèmes imaginées par des chercheurs du Royaume-Uni et des États-unis et il est axé sur la participation. Il part du postulat que l'utilisateur a un besoin bien précis et que l'innovation le satisfera. Il met en évidence cette personne car le besoin de changement vient d'elle sinon l'innovation ne serait pas nécessaire. Les besoins de l'utilisateur sont considérés comme l'élément moteur de l'innovation. Le processus de changement peut être initié par le destinataire ou par l'agent de changement mais dans les deux cas, le destinataire doit participer intensément afin que la mise en oeuvre du changement soit un succès. Le destinataire doit résoudre les problèmes qu'il rencontre , à cette fin il peut faire appel à des sources extérieures dans le but d'aller chercher des conseils. Cependant, l'agent externe ne peut pas intervenir d'une façon directive, il est là pour aider le changement d'attitudes et le rajustement des relations interpersonnelles. Ce modèle s'oriente sur la dynamique de l'adoption individuelle et le fait que l'initiative du changement provienne de l'intérieur assure le succès. Par contre, selon Huberman (1973) il ne possède pas de processus permettant la continuité des changements déjà instaurés.

Et un troisième modèle, dit "Interaction sociale", insiste sur la circulation des messages d'une personne à l'autre et d'un système à l'autre.

Tableau 5.

Modèle de changement planifié. "Interaction sociale"



"Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation"

(Huberman, 1973 p. 74).

Ce modèle naturel (Huberman, 1973) est surtout utilisé dans le domaine de l'agriculture, de la médecine et de l'éducation. Il insiste sur la perspective de la diffusion et la circulation de messages. Le but de cette diffusion est de persuader un administrateur ou un enseignant de l'utilité d'un nouveau produit ou d'une nouvelle pratique. En même temps, il veut élargir la diffusion dans l'ensemble d'une organisation ou dans un système scolaire. Ce modèle décrit le processus de sensibilisation du milieu à l'innovation en étudiant les réactions du nouveau praticien pendant qu'il utilise l'innovation. Par voie

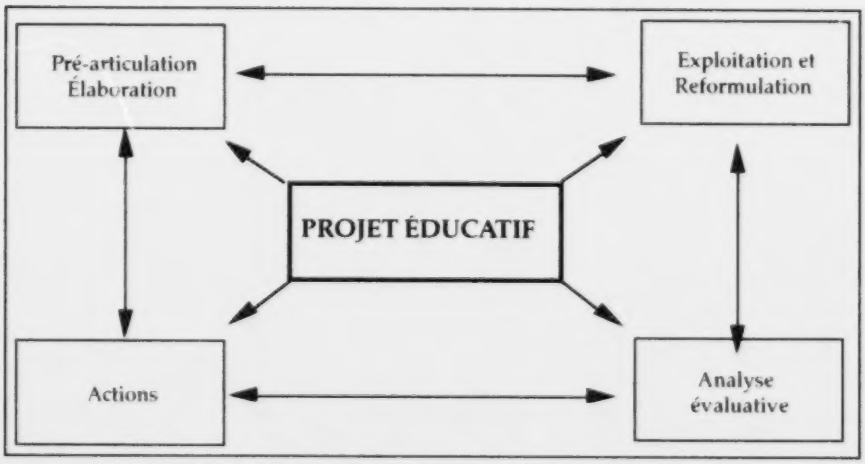
d'entraînement l'entreprise ou un groupe d'enseignants seront sensibilisés à une nouvelle idée ou une nouvelle pratique et l'intérêt s'éveillera de façon à que les utilisateurs possibles voudront en savoir davantage. Lorsqu'ils auront assez d'information sur le sujet, ils feront une évaluation de l'innovation, ils mesureront les avantages et les inconvénients, ils examineront le fonctionnement de cette nouvelle pratique pour, enfin l'adopter ou la rejeter. Certaines études ont démontré que le moyen le plus efficace de diffuser l'information au sujet d'une innovation "réside dans des contacts personnels, la clé de l'adoption est l'interaction sociale parmi les membres du groupe adoptant" (Huberman, 1973, p. 81). Les relations humaines qui amènent à une communication informelle ont un impact décisif sur l'adoption de l'innovation. Le modèle d'interaction sociale nous montre que nous possédons peu de moyens de propager une innovation dans un large public. C'est la raison pour laquelle nous devons mettre l'accent sur l'aspect socio-affectif de l'individu qui est toujours influencé par son environnement immédiat.

À travers ces écrits sur l'innovation nous avons pu constater, l'importance de bien planifier les étapes d'une innovation. C'est ainsi que nous avons trouvé un modèle qui semblait mieux respecter la démarche privilégiée par le courant pédagogique de la pédagogie ouverte. Le modèle de projet éducatif de Paquette (tableau 6), répond mieux à nos besoins et le fait qu'il s'inspire fortement du modèle de résolution des problèmes nous permet de mieux l'adapter à notre

recherche car il nous permettra un perfectionnement professionnel axé sur la recherche et sur l'action.

Tableau 6

Les phases d'un projet éducatif



Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Paquette, C. 1979 p. 201.

Selon Paquette (1979), le projet éducatif est un synonyme de changement, de mouvement, de croissance, il vise à réduire l'écart existant entre notre discours et nos gestes; entre la théorie et les pratiques installées dans un milieu scolaire. Il doit se construire autour des utilisateurs. Pour être en projet, il faut se questionner, s'interroger, faire des recherches, essayer de nouvelles découvertes, les analyser et les évaluer afin de les concrétiser dans notre pratique quotidienne.

Dès que nous avons découvert cette possibilité, nous avons décidé de faire une recherche-action qui nous permettrait d'être en recherche tout en nous perfectionnant et en restant dans notre pratique quotidienne. Nous décidons donc d'aller chercher un support dans la littérature qui traite du projet éducatif ainsi que de la recherche-action.

Selon Morin et Gagnon, le projet éducatif se situe "dans une vision humaniste de l'éducation [...]. Son prolongement opérationnel c'est l'application de la pédagogie ouverte avec des modalités diversifiées:"(Morin et Gagnon, 1983, p.3). Lorsqu'on est en projet éducatif nous devons nous fixer des objectis communs, cependant chaque intervenant doit avoir des objectifs précis, des intérêts, des interrogations sur des faits qu'il perçoit dans le but de chercher à transformer ses structures intérieures. C'est à partir de ces critères que nous pourrons dire et croire que l'intervenant est profondément engagé dans le processus.

Dans le contexte de projet éducatif (Morin, A, Gagnon, R., 1983), c'est la méthode de recherche-action qui intervient car elle permet à l'équipe de recherche de déterminer l'objet de l'intervention, de définir le rôle de chaque intervenant ainsi que d'établir la durée de l'intervention ou de l'action. De plus, les choix d'outils et de stratégies de travail sont définis par les intervenants.

En recherche-action, le chercheur est considéré comme une personne impliquée, soit dans l'action, soit par rapport à un objet de

recherche formulé à partir d'un problème vécu dans le quotidien. "L'implication" du chercheur dans l'objet de sa recherche est non seulement acceptée mais voulue" (Lévy, 1984, p. 84, cité par Goyette)

Selon différents auteurs, la recherche-action est une tactique à laquelle nous pouvons associer différentes fonctions. Ainsi Lewin (1984), lui associe une fonction de perfectionnement professionnel des intervenants impliqués. Selon A. M. Thition (1980), elle est une tactique qui porte une fonction de stratégie de changement social. Et pour R.B. Tremblay(1974), elle peut aussi avoir une fonction de vérification d'un modèle théorique dans la pratique (Goyette et Lessard-Hébert, 1987).

Dans notre cas, nous pouvons adhérer aux trois fonctions car nos objectifs touchent à ces fonctions. D'abord, nous voulons retirer des apprentissages de cette démarche, ensuite nous voulons apporter des changements au niveau de notre milieu et en même temps nous voulons expérimenter un modèle théorique tel que celui du projet éducatif de Paquette (1979).

En continuant notre revue des écrits, nous avons constaté que d'après De Bruyne et al, cité par Goyette et Lessard-Hébert, 1987, la base de la recherche-action telle que conçue par Lewin, demeure un courant de recherche qui met l'accent sur la dynamique du changement. Elle veut connaître la résultante ainsi que l'étude de son processus ou de ses effets.

Selon Goyette et Lessard-Hébert, 1987, la recherche-action n'a pas un paradigme dominant, à cet effet Amegan et al. (1981), affirment que la recherche-action ne se satisfait pas d'analyser un problème, elle veut aussi analyser la situation dans laquelle le problème est perçu. Elle serait donc avantagée si elle se servait d'une approche de conception systémique car, en général, elle étudie des problèmes qui relèvent de l'activité humaine et qu'elle vise à transformer une réalité. C'est pour ces raisons que plusieurs chercheurs représentent leur méthode de recherche-action comme un cercle ou une spirale où existe une constante recherche de retour d'informations entre les différentes phases. (Goyette et Lessard, 1985)

Ainsi Goyette et al. (1984, p.54) caractérisent la recherche-action par sa démarche cyclique: la démarche évolue en spirale et l'apprentissage du processus de recherche-action s'effectue selon cette spirale. Le cycle débute par l'exploration et l'analyse de l'expérience. Par la suite nous constatons des changements dans la situation étudiée tout comme chez les participants. Il est important alors d'interpréter ou d'évaluer la situation dans le but de prendre des nouvelles décisions qui entraîneront, généralement, la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie sera explorée et analysée.

D'ailleurs, De Bruyne et al. (1974), cité par Goyette et al., 1984, précisent le cycle de la recherche-action de la façon suivante: cette démarche se caractérise par des cycles répétés qui comportent la

définition d'un problème ou d'une situation conflictuelle, la gestion des investigations, le *feed-back* des informations recueillies et la conception d'un plan d'action.

En regardant les écrits qui portent sur la recherche-action nous pouvons constater que le modèle de projet éducatif est tout à fait cohérent avec les fonctions de la recherche-action. Celui-ci nous suggère une démarche en spirale où existe une constante recherche de retour d'informations entre les différentes phases tout comme le modèle de recherche-action qui se distingue par ses cycles répétés, soit la gestion des investigations, le retour des informations recueillies et l'élaboration d'un plan d'action. Le modèle du projet éducatif permet à l'équipe de recherche de se donner des objectifs d'intervention, de définir le rôle de chaque intervenant ainsi que d'établir la durée de l'intervention. En même temps il exige, tout comme dans la recherche-action, un engagement profond de la part de chaque personne impliquée dans le processus. Ces deux modèles mettent l'accent sur la dynamique du changement et sur le fait d'analyser un problème dans son contexte. Suite à ces constatations nous décidons donc d'adopter le modèle de projet éducatif qui nous permettra de réaliser notre recherche tout en mettant en pratique la pédagogie ouverte comme approche pédagogique.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Suite à notre période de questionnement en regard de la pratique pédagogique installée dans notre milieu qui laissait certains enfants insatisfaits sur le plan social et cognitif, suite aussi à nos lectures nous incitant à tenir compte des différences individuelles, nous nous sentions dans l'obligation d'apporter des changements significatifs à notre pratique pédagogique. Cependant, il ne faudra pas oublier que lorsqu'on réalise des changements qui se situent au niveau des valeurs, comme dans le cas de l'implantation d'une pratique pédagogique, il existera toujours des résistances de la part des participants. Ainsi, nous devons tenir compte de ces éléments pour ne pas nuire au changement plus global souhaité pour toute l'école. L'expérience positive de ce projet partagée dans le milieu pourra par ailleurs servir de stratégie qui permettra de vaincre certaines résistances des collègues par rapport aux approches pédagogiques humanistes telle que celle de la pédagogie ouverte. Ces changements se feront à partir des besoins, des intérêts et

des talents des enfants. Afin d'assurer une cohérence et une réussite de la pédagogie ouverte pendant son actualisation, les chercheurs devront faire preuve de flexibilité et de souplesse car le processus à entreprendre demande une évaluation et un réajustement constant de leurs interventions afin d'en assurer la pertinence.

Pour ce faire, nous avons opté pour une méthodologie reposant sur un modèle d'implantation de projet éducatif qui s'inspire fortement d'un modèle de changement planifié qui provient de la famille des modèles de résolution de problèmes tel que Huberman (1973) les a rapportés. La méthodologie utilisée repose sur le modèle de projet éducatif de Paquette (1979).

La description du cheminement à suivre dans chaque phase du modèle de projet éducatif, nous permettra de mieux définir la démarche à suivre lors de notre recherche.

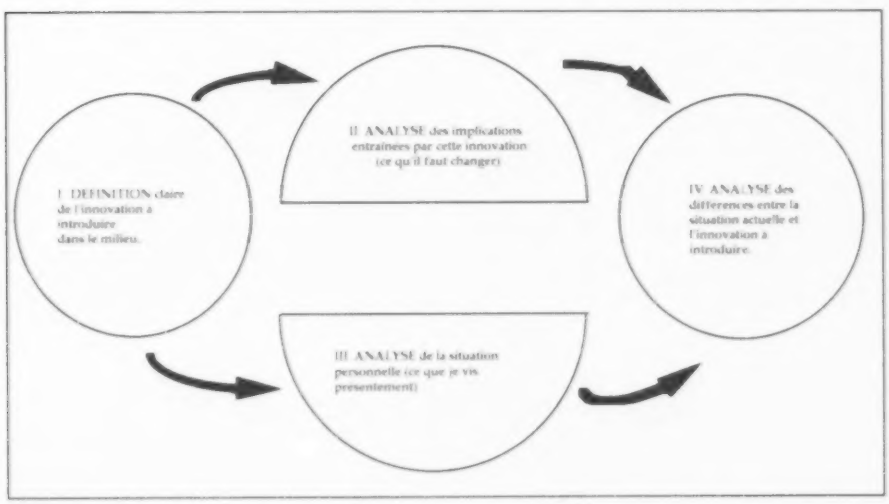
1. PHASE DE L'ÉLABORATION:

Pour débuter cette phase notre collègue et nous, réaliserons une analyse situationnelle qui nous permettra de mieux définir l'innovation à introduire dans notre milieu. Nous utiliserons le modèle de Paquette illustré ci-dessous (tableau 7) Il nous aidera à mieux comprendre les écarts entre la pratique pédagogique existante et l'innovation à introduire. Lors de la première étape nous définirons clairement l'innovation à introduire dans notre milieu. Dans un deuxième temps

nous analyserons les comportements, les attitudes ou les pratiques qu'il faut changer. Par la suite nous réaliserons une analyse de notre situation personnelle pour enfin arriver à la dernière étape qui nous permettra d'analyser les différences entre ce que nous vivons et l'innovation que nous désirons introduire.

Tableau 7

Analyse de la situation actuelle par rapport à l'innovation.



Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Paquette, C. 1979 p. 202.

2. ARTICULATION DE LA PHASE-ACTION:

Lors de cette phase nous préciserons les actions à entreprendre et nous expliquerons le pourquoi de notre choix. Cette phase est étroitement liée au type de formation que nous nous donnerons tout au

long de la démarche parce qu'elle guidera nos besoins. À ce stade-ci nous définirons les grandes lignes des actions afin de mieux planifier l'intervention. Cette planification nous guidera tout au cours de l'action.

3. ARTICULATION DE L'ANALYSE ÉVALUATIVE:

Lors de cette phase nous choisirons un modèle d'analyse qui nous permettra de vérifier la phase-action, c'est-à-dire, la validité de l'implantation des modifications introduites dans le milieu. Cette vérification portera sur les bénéfices que les enfants retireront de cette innovation ainsi que sur l'impact de ces actions dans le milieu. En même temps, cette analyse nous aidera à vérifier d'une façon continue la pertinence de nos actions.

Notre guide d'observations, tout au long de notre démarche, sera la mosaïque qui contient les éléments d'une pédagogie ouverte à l'élémentaire. (Paquette,1973, appendi 1.)

Les principaux éléments de la mosaïque auxquels nous nous attarderons pendant l'actualisation de la pédagogie ouverte seront

-L'aménagement physique:	espace
	temps
	groupe
-Les activités d'apprentissage:	utilisation d'activités ouvertes d'apprentissage

-Interventions - relations: gestion

analyse

processus d'apprentissage

L'utilisation des éléments contenus dans la mosaïque seront évalués par l'entremise de l'observation directe, la feuille-horaire ainsi que des questionnaires qui seront distribués aux enfants et aux personnes qui viendront observer dans notre classe.

Les observations porteront sur les comportements socio-affectifs des enfants, sur l'organisation du temps et du groupe, sur la souplesse et le fonctionnement de l'espace, et sur le décodage des apprentissages au niveau des connaissances, des comportements et des habiletés. Le but de ces observations est de nous aider à assurer un suivi du cheminement du projet ainsi que des progrès des enfants. Ainsi nous serons en mesure de prendre des décisions concernant la reformulation de nos actions.

Afin d'avoir un maximum d'observations objectives nous demanderons la collaboration des différents intervenants de notre milieu. Ainsi la direction remplira des questionnaires d'observation une fois aux deux semaines et la personne ressource le fera dans la classe de troisième et quatrième année à toutes les trois à quatre semaines.

Nous prévoyons, en même temps, des rencontres mensuelles avec la direction d'école et notre collègue dans le but de discuter et d'analyser

la démarche. Afin de garder un compte rendu journalier de la démarche, un journal de bord sera créé.

Si nous tenons à souligner l'importance de la phase de l'analyse évaluative c'est parce que selon Stufflebeam (1974), l'évaluation nous permettra d'identifier, de collecter et de transmettre toute l'information nécessaire à une prise de décision. C'est suite à cette analyse que nous pourrons prendre une ou des décisions concernant l'implantation de l'innovation. Dans le but de mieux réussir l'analyse, nous suivrons le modèle suggéré par Paquette:

- description de la situation à analyser
- identification des diverses composantes de la situation.
- observation des faits pertinents à l'analyse.
- déroulement de l'analyse discernante.
- préparation des propositions de développement en fonction de la situation.
- gestion des propositions.

Toutes les étapes de ce processus sont importantes mais l'analyse discernante demeure la fondamentale car, c'est à ce stade-ci qu'il faut essayer de dégager les significations de la situation. Une bonne

compréhension de l'analyse discernante nous permettra d'apporter des propositions de développement plus objectives aux intervenants.

4. PHASE DE L'EXPLOITATION ET DE LA REFORMULATION:

Suite aux résultats de la phase de l'analyse évaluative nous aurons, sûrement, de nouvelles pistes possibles qui nous demanderont de prendre des décisions concernant la démarche que nous avons entreprise.

Il est évident que ces prises de décision nous demanderont de reformuler les stratégies ou les actions visant l'implantation de l'innovation dans le but de l'actualiser et ceci en tenant compte des besoins des intervenants et/ou des participants. Nous considérons que respecter le cheminement de chaque personne constitue la base de toute pédagogie qui tient compte de l'individu comme tel et c'est pour cette raison que nous avons décidé notre collègue et nous de nous servir du modèle de Paquette qui nous permettra de nous ajuster aux imprévus.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE

1. DESCRIPTION CONTEXTUELLE

Notre expérience d'implantation de la pédagogie ouverte a eu lieu à Orillia, école française située dans l'ouest de la province de l'Ontario, dans un milieu complètement anglophone.

Groupe : 26 enfants de 3e et 4e année âgés entre huit et neuf ans (14 en 3e année et 12 en 4e année).

28 enfants de 4e et 5e année âgés entre neuf et dix ans (16 en 4e année et 12 en 5e année).

Profil de l'élève:

Enfant venant d'un foyer anglophone, parlant très peu le français, issu d'une famille financièrement aisée mais dépourvue de ressources au niveau de la langue.

Dans le groupe de troisième année, nous retrouvions une majorité d'enfants en "difficulté d'apprentissage" (10), ils ne pouvaient pas s'exprimer en français à l'écrit ni à l'oral, certains éprouvaient aussi des problèmes socio-affectifs. Quant aux plus vieux, ils pouvaient fonctionner dans un cadre de fonctionnement déjà défini par l'enseignant, ils pouvaient remplir des tirets dans leurs cahiers d'exercices grammaticaux, répondre aux tests écrits et ils étaient excellents au niveau du calcul dans leur livre de mathématique.

Dans ces groupes il n'existait pas de communication entre pairs dans la salle de classe, elle se faisait surtout entre les enfants et l'enseignant. Ces enfants répondaient très bien aux exigences de l'enseignant, sans poser de questions. Ils portaient beaucoup d'intérêt aux tests écrits et ils s'inquiétaient de leurs résultats.

Programme d'études:

Le programme d'études offert à ces enfants est celui que le Ministère de l'Éducation de l'Ontario offre aux enfants des écoles françaises. (appendice 2)

2. PRÉ-ARTICULATION ET ÉLABORATION (PHASE 1)

Dans le but de mieux définir notre intervention, nous réaliserons l'analyse situationnelle du milieu de travail et à cette fin nous utiliserons le schéma proposé par Paquette tel qu'expliqué dans la méthodologie.

2.1 Analyse situationnelle:

2.1.1 Définition claire de l'innovation à introduire dans le milieu:

Implantation de la pédagogie ouverte dans une classe de 3e et 4e année, ainsi que dans une classe de 4e et 5e année.

2.1.2 Changements significatifs à réaliser:

Il est bien entendu que si nous voulons implanter la pédagogie ouverte dans ces deux classes, il y aura des changements importants à réaliser à différents niveaux: au niveau de la gestion de la classe (groupe, espace et temps), des activités d'apprentissage et de l'intervention pédagogique. Il y aura des changements à réaliser aussi, au niveau des attitudes et des habitudes car les valeurs véhiculées dans la salle de classe ne seront pas les mêmes que celles privilégiées auparavant. Tous ces changements auront comme but de permettre aux enfants de vivre pleinement une pratique pédagogique dans laquelle ils pourront exploiter au maximum leur potentiel. Ils auront la possibilité de mieux s'épanouir, de communiquer davantage entre eux à

l'intérieur de la salle de classe, de partager leurs apprentissages et de respecter les différences individuelles. En outre, ils pourront travailler les différents niveaux de la pensée (divergence, convergence, planification,...), faire des choix et les assumer tout en participant à leur apprentissage et en utilisant leurs différents talents.

2.1.3. Situation actuelle:

2.1.3.1. Le personnel enseignant:

Dans l'école, il n'y a pas d'orientation pédagogique définie comme tel par l'administration, mais nous remarquons chez le personnel enseignant une préférence marquée par la pratique de la pédagogie encyclopédique. Nous croyons que le fait de ne pas avoir une orientation pédagogique définie cause un malaise et un manque de cohérence au niveau de l'école. Le perfectionnement professionnel s'adresse aux enseignants intéressés seulement. L'échange entre collègues est inexistant. Lors des réunions du personnel, les discussions sont uniquement orientées vers les problèmes administratifs.

2.1.3.2. La programmation :

Il n'existe pas de programmation au niveau du Conseil scolaire. Les enseignants se servent des méthodes conçues par les maisons d'édition en guise de programme. L'utilisation de cahiers d'exercices devient donc inévitable. L'enfant en difficulté d'apprentissage n'a pas de

place dans un système semblable car il est incapable de s'adapter à l'enseignement offert.

2.1.3.3. La clientèle:

En général les enfants semblent manquer de motivation, ceci se reflète dans leur comportement quotidien, ainsi tout le travail qu'ils accomplissent ils le font soit pour avoir une bonne note ou soit pour faire plaisir à l'enseignant. Il est rare de voir un enfant impliqué dans son processus d'apprentissage. En réalité, ils voient l'école comme une obligation. Leur participation se résume à répondre aux questions que l'enseignant pose et à faire les travaux qu'on leur demande de faire. Les devoirs deviennent pour eux une punition et ils ne voient pas la raison d'être de l'école. Ces enfants éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de la langue française car leur langue de communication dans leur milieu et dans l'école est généralement l'anglais.

2.1.3.4. Les parents:

La participation des parents est inexistante. Ils ne semblent pas intéressés au développement socio-affectif de l'enfant, leur seul souci apparent est le rendement scolaire. Ils veulent avoir des résultats palpables et leur seul moyen de les avoir c'est par l'entremise des notes par pourcentages. Ces parents n'ont jamais été sensibilisés au mode de participation souhaité à l'école. Ils se sentent incapables d'offrir une aide valable car ils n'ont jamais été mis au courant de vrais besoins de l'école

(salle de classe, bibliothèque, sorties, etc.). Le fait, aussi, d'être des parents unilingues anglais les limitent, peut être, à offrir leur aide.

2.1.4 Analyse des différences entre la situation actuelle et l'innovation à introduire:

Cette analyse nous permettra de mieux définir les écarts existants entre la situation réelle et l'innovation à introduire tout en tenant compte des caractéristiques de la pédagogie ouverte telles que définies dans la problématique de recherche. Nous procédons donc, notre collègue et nous, à l'analyse des différences entre la situation actuelle et l'innovation à introduire. Une énumération de ces différences nous permettra de mieux comprendre notre cheminement.

- Au début de l'intervention nous nous apercevons qu'il existe une préférence marquée, au niveau du personnel pour la pédagogie encyclopédique. Étant donnée que cette approche pédagogique ne répond pas nécessairement à nos intérêts, nous décidons de nous donner une orientation différente à celle privilégiée par le personnel enseignant à l'école, celle de la pédagogie ouverte. D'ailleurs, en privilégiant cette approche, nous sommes certaines de respecter la philosophie énoncée par le Ministère de l'éducation de l'Ontario tel que mentionné dans la problématique de recherche. Ainsi notre collègue et nous travaillerons vers un but commun.

- Si le travail d'équipe est inexistant au sein de l'école, le fait de travailler à deux nous permettra d'échanger sur notre cheminement individuel.

- La pédagogie encyclopédique semble être privilégiée au niveau de l'école, une pédagogie ouverte nous permettra de mettre l'accent sur les différences individuelles. Elle permettra de plus aux enfants d'apprendre selon leur rythme et leur style d'apprentissage; selon leurs capacités, leurs intérêts, leurs besoins et leurs talents.

- Les enfants sont dirigés par les enseignants; ils ne peuvent pas faire de choix, ils ne peuvent pas prendre de décision car tout est déjà décidé dans la classe soit par les méthodes ou par les enseignants alors qu'en pédagogie ouverte, l'enfant sera toujours en situation de résolution de problèmes, il sera en interaction avec son environnement, ses pairs et son enseignante, et il aura continuellement à faire des choix, à prendre des décisions, à confronter son point de vue avec ses pairs ou avec son enseignante.

- Étant donné que la formation professionnelle est inexistante à l'école, nous planifierons notre formation selon nos besoins. Tout d'abord, nous nous fixerons des rencontres hebdomadaires afin de discuter du projet. Nous nous procurerons toute la documentation nécessaire afin d'aller

chercher les réponses à nos questions et nous suivrons des cours à l'université.

- Les parents ne s'impliquent pas dans les projets de l'école. Or, en pédagogie ouverte il existe toujours une place pour les parents qui veulent s'impliquer au niveau de l'apprentissage de leur enfant. Nous les inviterons donc à collaborer avec nous.

3. ARTICULATION DE LA PHASE ACTION (PHASE 2)

Suite à l'analyse situationnelle, nous avons décidé de nous fixer un plan d'intervention qui nous permettra de modifier certains éléments de notre pratique pédagogique dans le but de vivre l'implantation de la pédagogie ouverte dans les deux classes. Ces modifications tiendront compte des limites de temps qui se posent. Nous travaillerons avec les enfants au niveau des valeurs, de la gestion de la classe (temps, espace, groupe), des activités ouvertes d'apprentissage et nous effleurerons l'intervention pédagogique.

Pendant les mois de novembre et décembre nous avions rédigé une ébauche de notre plan d'action. Suite aux discussions réalisées avec notre collègue nous sommes arrivées à établir le plan d'action suivant qui nous permettra de réaliser notre projet de recherche .

3.1.Plan d'action

Modifications à réaliser:

3.1.1. Formation des enfants

- Rendre les enfants aptes à bénéficier d'un enseignement basé sur les principes d'une pédagogie ouverte.
- les sensibiliser à la participation souhaitable.

3.1.2. L'aménagement physique

temps
- le tableau de programmation
- les périodes bloquées
- la planification de la journée par les enfants
- choix d'activités par les enfants

groupe
- organisation des équipes de travail
  - par sociogramme
  - par choix de tâche
- organisation du travail individualisé
- organisation du travail collectif

espace - coin de lecture

- coin de bricolage

- travail d'équipe

- travail individualisé

3.1.3. Les activités d'apprentissage

- projet personnel d'un élève
- activités ouvertes pour l'apprentissage de la lecture
- activités ouvertes axées sur l'imagination
- activités ouvertes axées sur des phénomènes sociaux et humains.
- activités ouvertes axées sur des phénomènes physiques ou mathématiques.

3.1.4. Interventions - relations

Gestion: - règles de gestion dans les espaces

- négociation des règles de gestion

- processus de résolution de problèmes

Analyse: - observation de l'enfant

- contrôle des activités réalisées

- décodage des apprentissages

Processus d'apprentissage:

- Processus d'évaluation des activités vécues.

3.1.5. Formation de la deuxième intervenante:

- lui fournir la documentation nécessaire;
- l'intégrer à la recherche et à la préparation des activités pédagogiques.

Dans le but de vérifier le bienfait de notre intervention, c'est-à-dire, la validité de l'implantation des modifications introduites dans les deux classes, nous nous servirons du modèle d'analyse évaluative de Paquette (1979). Cette analyse nous servira à vérifier la pertinence de nos actions. Nous prévoyons une analyse évaluative à toutes les sept semaines. Dans le but de mieux gérer notre intervention, nous nous sommes données l'échéancier suivant:

Actions	- Aménagement physique et des groupes. - Introduction du tableau de programmation - Activités ouvertes d'apprentissage - Formation de l'autre intervenante	15 au 31 janvier 15 janvier au 29 février 1er mars au 20 juin décembre à juin
Analyse évaluative	- Identification d'un modèle - Fréquence: une fois à toutes les sept semaines	4 au 15 janvier 15 janvier au 20 juin
Exploitation et reformulation	- Suite à l'analyse évaluative	15 janvier au 20 juin

Au début du mois de novembre, nous planifions une rencontre avec les participants de cette recherche-action, c'est-à-dire, notre collègue et le directeur de l'école. Le but de cette rencontre était de bien définir le rôle de chaque intervenant et de les amener à comprendre la démarche à entreprendre jusqu'à la fin du projet. Lors de cette réunion qui a eu lieu pendant la troisième semaine du mois de décembre, il a été stipulé que chaque intervenant s'engageait à travailler pour réussir l'implantation de la pédagogie ouverte. Notre collègue s'engageait à réaliser toutes les lectures qui lui permettraient de mieux comprendre cette approche et en même temps, elle ferait l'implantation de celle-ci dans sa classe. Bref, elle s'engageait à participer d'une façon active dans le processus.

Cependant, la direction de l'école nous a promis son appui à la condition que la démarche soit bien réussie. Nous avons décidé alors

d'établir des modalités d'évaluation du projet. Ainsi, la direction s'est engagée à venir observer dans les classes une fois par deux semaines. Elle remplirait alors un questionnaire qui refléterait le cheminement des enfants ainsi que celui du projet afin d'obtenir une perception objective et globale de notre recherche.

Nous avons aussi rencontré la personne ressource qui travaille avec les enfants en difficulté d'apprentissage et nous lui avons demandé de nous aider au niveau du processus d'évaluation. Elle s'est engagée à venir une fois par mois dans la classe de troisième et quatrième année seulement. En discutant avec la direction et notre collègue, nous avons décidé de fixer des rencontres mensuelles qui nous permettront de nous questionner et d'avancer dans notre cheminement.

Dès le début du mois de novembre 1987, tout en étudiant notre cadre théorique, nous sensibilisions notre collègue à la démarche que nous aurions à vivre:

- en lui parlant de l'intervention en pédagogie ouverte,
- en lui expliquant l'importance d'implanter des changements dans le milieu de l'éducation et du danger possible au niveau des résistances de la part du personnel enseignant,
- en lui posant des questions par rapport à ses attentes.

De plus, nous lui remettions des documents concernant les changements en éducation, les valeurs et les principes de la pédagogie ouverte, l'intervention pédagogique, le vécu dans une classe de pédagogie ouverte, etc. Tout ceci dans le but de lui permettre de se familiariser avec cette approche pédagogique et de l'amener à mieux comprendre son rôle de co-chercheure dans notre projet de recherche. À partir du 15 janvier, nous prenons la charge de notre projet: nous décidons d'aller chercher les renseignements nécessaires, de conseiller notre collègue au sujet des lectures à réaliser et de l'aider à planifier son intervention. Nous décidons de nous rencontrer deux fois par semaine afin d'échanger, planifier et vérifier si nous sommes sur la bonne voie.

Dans le but d'atteindre les objectifs que nous avons définis dans notre plan d'action: rendre les enfants aptes à bénéficier d'un enseignement basé sur les principes d'une pédagogie ouverte et les sensibiliser à la participation souhaitable, nous avons décidé de leur donner une base adéquate. Dès le début du mois de décembre nous avons commencé à les sensibiliser à cette approche pédagogique en leur parlant des valeurs véhiculées en pédagogie ouverte et des principes qui la soutiennent. Afin de leur faciliter la compréhension de ces concepts, nous nous servions des exemples vécus en salle de classe.

Suite à des périodes de discussion, les enfants ont créé des affiches qui expliquaient clairement les valeurs véhiculées quotidiennement dans une classe de pédagogie ouverte. Ces affiches faisaient partie de

notre planification. Pendant que nous travaillions sur les valeurs, nous sensibilisions les enfants à la participation souhaitée en salle de classe.

Au début de la deuxième semaine du mois de janvier nous nous rencontrions avec notre collègue afin de planifier les modifications à réaliser dans nos salles de classe. Tout d'abord nous avons dressé la liste suivante qui nous a permis de mieux planifier notre intervention:

- aménagement physique de la classe
- aménagement des groupes (sociogramme)
- tableau de programmation et feuille-horaire
- programmation de la semaine(activités)
- préparation du matériel
- coin de lecture
- coin de travail individuel
- coin de travail d'équipe.

Nous avons décidé de créer un coin de lecture dans le but d'inciter et de stimuler la lecture chez les enfants Cet espace sera aménagé par eux et nous y retrouverons un ensemble de livres simples et imagés, des bandes dessinées et de courts romans. Un coin de travail individuel, sera aménagé avec des pupitres seulement et dans le coin de travail

d'équipe, des tables rondes seront placées permettant ainsi l'échange entre trois ou quatre enfants.

Afin de faciliter la période d'adaptation des enfants et la nôtre, nous avons pris quelques décisions soit un aménagement possible (appendice 3). Nous avons donc dessiné le plan de la classe dans le but de le proposer aux enfants. Nous avons choisi les activités à introduire dans le tableau de programmation ainsi que le format de la feuille-horaire (appendice 3). Ce premier tableau de programmation comportait, surtout, des activités formelles, comme par exemple: Véritech, mathématiques dans le livre, situations d'apprentissage (exercices de grammaire), fiches de mathématiques, manuel de français et cahier d'exercices, catéchèse, activités de Bloom et seulement deux activités ouvertes d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous avons établi une feuille de route qui nous rappellerait les étapes de notre cheminement.

Pour débuter le projet nous avons organisé une rencontre avec les enfants des deux classes dans le but de les informer des implications qui concernaient la mise en oeuvre de celui-ci. Une fois la rencontre d'information terminée, nous avons commencé à réaliser l'aménagement physique de la classe avec eux, en suivant le plan que nous avions conçu auparavant. Lorsque l'aménagement physique fut terminé, nous avons procédé à l'établissement de règlements dans les coins de lecture, de travail d'équipe, de travail individuel et de

mathématiques. Par la suite, les enfants ont confectionné des pancartes pour identifier les coins de travail et décrire les règlements établis pour un bon fonctionnement en classe. Tout ceci a été affiché dans la salle de classe par les enfants.

Formation des équipes de travail:

Maintenant il fallait regarder la gestion du groupe, soit les différents modes de travail à utiliser en salle de classe. Étant donné que le travail d'équipe est un apprentissage que l'enfant devrait réaliser à l'école, il nous semblait évident que c'était une priorité pour notre pratique pédagogique. Enseigner ce mode de travail est un défi pour l'enseignant car il rencontrera un manque d'efficacité chez les enfants, des problèmes de leadership et des conflits dans les équipes de travail. Cependant il faudrait insister car ce mode de travail provoquera chez l'enfant différents apprentissages. Ainsi, il apprendra à partager avec les autres et à connaître le sens de la démocratie. Il sera d'ailleurs appelé à fonctionner avec ses pairs et par là même à se doter des règles de gestion.

Selon Paquette (1979), pour que les enfants travaillent en équipe il faut les exposer à des activités qui s'y prêtent bien. Il est évident que si on demande à une équipe de travail de résoudre des équations données par l'enseignant les enfants ne pourront pas apporter des idées, en réalité il n' y aura pas de travail d'équipe comme tel car on leur demande un résultat unique, "Par contre, faire bâtir une machine inédite pour

résoudre des équations est propice à une résolution en équipe." (Paquette, 1979, p. 86).

En pédagogie ouverte nous aménageons les équipes de travail de deux manières (Paquette, 1979):

- L'équipe permanente de travail qui peut exister pendant plusieurs semaines dépendant du niveau des enfants. Le but d'avoir des équipes permanentes de travail est d'abord de permettre aux enfants d'avoir une continuité au niveau des activités de la classe et ensuite de leur permettre d'apprendre à travailler en équipe, c'est-à-dire, d'accepter les différences des autres et de résoudre les problèmes sociaux et affectifs qui peuvent exister au sein d'un groupe de travail.

- L'équipe temporaire de travail ou équipe de tâche qui permet à un groupe d'enfants de se rassembler afin de réaliser une tâche déterminée. Cette équipe naît souvent d'un intérêt commun d'un groupe d'enfants pour une activité donnée.

Demander aux élèves de travailler en équipe n'est pas suffisant. Certaines conditions sont à respecter: les enfants doivent travailler sur un projet qui les intéresse, ils doivent avoir un temps raisonnable pour accomplir la tâche donnée. De cette façon nous pouvons être certains d'avoir des productions de qualité, en même temps cela nous permet de mieux observer les enfants dans l'action. Il faut créer un climat de

détente dans la salle de classe. Les règles de gestion concernant les équipes de travail doivent être établies en collaboration avec les enfants. Paquette (1979), nous fait remarquer aussi qu'au tout début de l'utilisation du travail d'équipe, tous les enfants veulent toujours travailler en équipe. Trois solutions nous sont proposées:

- exiger un travail bien réparti (travail individualisé, travail d'équipe).
- restreindre le taux de travail d'équipe
- attendre que les enfants s'habituent tranquillement à cette nouvelle forme de travail et essayer de les inciter à retrouver l'équilibre naturel.

Afin de former nos équipes de travail nous avons consulté le volume "Techniques sociométriques et pratique pédagogique" de Paquette.

Selon Paquette, le test sociométrique a pour but de "déterminer quels choix et quels rejets les membres d'un groupe formulent" (Paquette, 1979, p.12), lorsqu'ils prévoient participer à une activité donnée. Cette technique nous permet, en même temps, de voir comment le groupe est structuré.

Paquette (1979), dit qu'il faut distinguer entre deux types de critères afin de réaliser le test sociométrique: les critères d'autorité, où l'on

sollicite le choix d'un chef ou l'attribution d'un rôle et les critères d'affinité, où l'on sollicite un choix dans lequel les individus désirent une réciprocité d'attitude.

Nous nous sommes servis du deuxième critère pour administrer notre test sociométrique, nous avons donc posé deux questions précises: "Avec qui veux-tu travailler?" et "Avec qui tu ne veux pas travailler?" (appendice 3). L'enfant devait nous donner trois choix pour chaque question. Lorsque nous avons demandé aux enfants de répondre à ces questions, il y a eu un peu de résistance de la part de certains élèves car ils avaient du mal à formuler des rejets. Paquette (1979), dit que c'est là où se situe un des problèmes majeurs de la situation sociométrique. Pour remédier à ce problème, nous devons compter sur une forte motivation de la part des enfants et il est absolument nécessaire qu'ils aient une très grande confiance en leur enseignant. Il est évident que si l'enseignant veut installer et conserver la confiance entre lui et les enfants, il doit se servir des résultats obtenus pour effectuer des transformations dans la salle de classe. L'enfant doit constater que sa sincérité a été reconnue.

Une fois les équipes de travail formées et l'aménagement physique terminé, nous étions prêts à débuter notre projet dans le quotidien. Chaque matin l'enfant prenait une feuille-horaire afin de planifier sa journée de travail à partir du tableau de programmation. Cette étape a été très difficile à vivre pour les enfants, surtout pour ceux de 3^{e} année

car ils avaient de la difficulté à faire des choix. Ils ne savaient pas comment négocier avec les membres de l'équipe afin de trouver un projet qui répondait aux intérêts de tous. Ils prenaient beaucoup de temps à écrire leurs choix sur la feuille-horaire. Et puis, il arrivait souvent qu'un enfant oublie de consulter les membres de l'équipe de travail avant de planifier sa journée.

Lors d'une rencontre organisée avec les enfants, le 8 février, nous avons discuté au sujet de certains problèmes d'organisation existant dans la salle de classe. Les enfants nous ont mentionné qu'ils avaient de la difficulté à gérer leur temps surtout lorsqu'il y avait des restrictions, par exemple réaliser une activité trois fois par semaine. Les enfants de la troisième année avaient de la difficulté à choisir une activité lorsqu'ils ne la connaissaient pas parce qu'ils avaient de la difficulté à lire . Il existait des problèmes au sein des équipes de travail au niveau de l'échange et de la répartition de tâches. Au niveau des choix, certains enfants choisissent une activité dans un coin donné et il n'y se présentaient pas. Les périodes de travail n'étant pas assez longues, les enfants n'avaient pas beaucoup de temps à consacrer aux activités, ce qu'ils trouvaient difficile. Suite à la discussion nous sommes arrivés à la conclusion suivante: il fallait opérer des changements dans la salle de classe, surtout au niveau de l'aménagement physique. Nous avons donc introduit le coin "véritech". Le coin de travail individuel a aussi subi des changements car il y avait des enfants qui ne respectaient pas les règlements. Pour le travail d'équipe, nous avons trouvé d'autres

solutions, par exemple: se donner un plan de travail et différentes façons de partager le travail, etc.

Une fois ces changements réalisés, nous avons continué la discussion afin de clarifier certaines questions des enfants. D'une part, ils se demandaient s'ils pouvaient apporter leurs projets à la maison pendant la fin de semaine pour les terminer, si les parents pouvaient les aider en allant chercher des ressources à la bibliothèque, s'ils pouvaient traduire de l'anglais au français car à Orillia les ressources françaises sont rares, ils se demandaient aussi comment aider ceux qui avaient de la difficulté à lire et d'autre part, ils nous faisaient part de la satisfaction qu'ils éprouvaient lors de la planification de la journée, etc.

Suite à cette rencontre, nous avons organisé notre deuxième tableau de programmation dans lequel nous ajoutons deux activités ouvertes d'apprentissage. Le fait d'introduire ces activités permettait aux enfants l'utilisation des talents multiples et de plusieurs processus de la pensée (divergence, évaluation, convergence). Ces activités (Paquette, 1979) conduisent à plusieurs solutions imprévisibles. Elles encouragent la divergence de pensée et les résultats peuvent être variés; elles permettent aussi de mettre en branle tous les processus et habiletés de la personne qui est en situation d'apprentissage. Elles facilitent l'intégration des différentes matières à partir d'un problème ou d'une situation significative pour l'enfant. (appendice 4)

Même si nous avions planifié l'introduction des activités ouvertes d'apprentissage pour le mois de mars, nous en avons introduit quelques unes à la fin du mois de février car nous voyions que les enfants étaient prêts à fonctionner dans un cadre plus large. Ils voulaient prendre des initiatives, des décisions et exploiter leurs talents souvent inconnus. Ce tableau comprenait donc 30 pour cent d'activités ouvertes d'apprentissage. Il est important de souligner que dans notre tableau de programmation, il y avait toujours des activités qui rejoignaient tous les enfants de la classe: les plus forts, les plus faibles et les moyens. Il existait aussi des périodes bloquées pour l'enseignement de la grammaire, les mathématiques, la catéchèse, l'éducation physique, la musique et l'hygiène, nous réfléchissions cependant à la possibilité de modifier cet enseignement car il nous semblait incohérent avec la pratique de la pédagogie ouverte. En même temps, nous éprouvions beaucoup de difficultés à bien gérer notre temps à cause de ces périodes parce qu'elles étaient trop nombreuses.

Tout se passait bien dans notre classe , parfois nous rencontrions de petits problèmes lorsque certains enfants manquaient d'assurance, d'imagination ou d'initiative. Cependant, une petite rencontre en groupe réglait rapidement ces difficultés. En général, les enfants semblaient très encouragés, ils n'arrêtaient pas de travailler. Un projet n'était pas encore fini et ils étaient déjà en train d'en planifier un autre. Tout semblait bien aller. Des parents ont téléphoné à l'école pour

mentionner au directeur que leurs enfants avaient l'air heureux, motivés et encouragés dans notre classe.

Par contre, dans la classe de notre collègue ce n'était pas la même situation. Elle trouvait que les enfants ne participaient pas assez, que l'aménagement de la classe ne répondait plus à leurs besoins, que certains enfants ne travaillaient pas suffisamment. Nous lui avons suggéré de rencontrer les enfants et de leur poser le problème pour qu'ils soient capables de trouver des solutions. Cette rencontre a entraîné tout un renouveau à cette classe, les enfants ont réaménagé le local, ils ont mentionné leurs préférences à leur enseignante et ils ont donné des suggestions afin d'améliorer le fonctionnement de la classe ainsi que leur participation. En réalité notre collègue leur a permis, pour la première fois, de participer à la gestion de la classe, nous croyons qu'elle commençait à mieux comprendre le processus à vivre en pédagogie ouverte, soit encourager l'enfant à s'impliquer dans le quotidien de la classe.

En regardant le comportement des enfants, nous voyions déjà une nette amélioration tant au niveau de la participation, qu'au niveau de la motivation et de leur développement personnel. Petit à petit ils devenaient autonomes, ils commençaient à vouloir partager leurs expériences vécues en classe avec les autres enfants de l'école. Ils se sont organisés en demandant la permission aux titulaires des classes

concernées et ils ont présenté des productions dans différentes classes, surtout au niveau des cycles préparatoire et primaire.

Suite à ces présentations il y a eu beaucoup de questions venant de la part de nos collègues. Ils voulaient en savoir davantage au sujet du projet que nous vivions dans nos deux classes. Ils voulaient savoir comment faisions nous pour amener les enfants à réaliser des projets semblables et en même temps ils se demandaient comment réussissions nous l'enseignement des concepts tels que le nombre, les ensembles, etc.

Malgré les résistances que nous pouvions ressentir dans notre milieu, nous continuons notre projet quand même, tout en tenant compte de nos objectifs de recherche. Le déroulement de notre projet était satisfaisant, il avançait avec des difficultés minimes. Dans notre classe comme dans celle de notre collègue nous éprouvions surtout des problèmes au niveau de la gestion du temps, les enfants avaient de la difficulté à planifier leur journée. Lorsque nous discutions avec les enfants nous nous sommes rendues compte que les enfants en difficulté d'apprentissage avaient besoin d'activités plus fermées. Nous intégrons donc deux nouvelles activités qui répondront aux besoins de ces enfants.

A la fin du mois de février, nous initions les enfants aux présentations d'activités ouvertes d'apprentissage devant la classe. Nous établissons les critères et les règlements à respecter. Par exemple: lorsqu'une équipe de travail ou un enfant prépare la présentation d'un projet il doit faire une répétition générale devant deux ou trois enfants.

Il doit tenir compte des commentaires des observateurs afin d'améliorer la présentation devant l'auditoire choisi. Lorsque les enfants assistent à une présentation, ils doivent toujours donner un commentaire accompagné d'une suggestion, les commentaires doivent, toujours être présentés de façon positive. Nous avons vécu l'expérience de deux présentations dans la salle de classe et nous nous sommes rendues compte que les enfants ont très bien compris les règles.

Pendant que nous travaillions avec les enfants, nous avons conseillé notre collègue de lire les documents concernant les valeurs et les principes de la pédagogie ouverte car après six semaines elle avait encore de la difficulté à faire confiance aux enfants. Elle trouvait qu'il était plus facile de prendre des décisions concernant la classe, sans leur demander leur opinion. Nous l'encourageons à les consulter , leur donner des responsabilités , les inciter à participer dans la gestion de la classe et leur permettre de réaliser les changements avec elle. Elle a organisé la rencontre avec les enfants de sa classe et elle a connu un franc succès car ils étaient emballés et prêts à continuer la démarche commencée au mois de décembre.

La dynamique de notre classe était excellente, la majorité des enfants comprenaient bien la démarche et ils essayaient de bien suivre les directives. Il est évident qu'il existait des difficultés mais nous voyions un progrès énorme au niveau de la planification du temps, l'organisation au niveau des équipes de travail, l'amélioration au

niveau de la langue et du développement socio-affectif: les enfants échangeaient continuellement, ils partageaient leurs expériences, ils posaient des questions concernant les projets, ils offraient leur aide à ceux qui avaient de la difficulté. En réalité nous voyions des changements frappants chez les enfants. L'autonomie se développaient petit à petit, ainsi que le sens de la responsabilité , les enfants étaient fiers de pouvoir choisir des activités, ils prenaient conscience de l'importance de l'interaction avec leur environnement, leurs pairs et leur enseignante.

Au début du mois de mars, lorsque nous prévoyions une rencontre avec notre collègue afin de réaliser l'analyse évaluative, elle nous fait savoir qu'elle a eu des problèmes avec un parent de l'école car il trouvait que sa fille ne travaillait pas assez en mathématique. Elle avoue que lors de la rencontre elle n'avait pas assez d'arguments pour appuyer sa démarche. Elle ne se sentait pas à l'aise pour justifier les changements réalisés dans sa classe. Elle est très craintive et elle remet en question l'implantation de la pédagogie ouverte dans sa classe. Nous lui suggérons de lire les documents que nous lui avons fournis afin d'expliquer son cheminement et son approche au parent et au directeur car elle n'avait pas encore fait toutes les lectures que nous lui avions suggérées. Suite à ce problème, elle s'adresse à la direction d'école afin de trouver une solution et on l'encourage à reprendre l'approche encyclopédique. Nous lui conseillons de réfléchir à ce sujet et de nous revoir plus tard. Suite à une semaine de réflexion, notre collègue nous

fait part de quelques changements qu'elle réalisera dans sa salle de classe afin de continuer le projet. Elle se dit capable de continuer la démarche malgré le manque de support existant à l'école.

Suite à cette rencontre nous décidons de passer à la phase No 3, soit l'analyse évaluative. Nous en réalisons une dans nos deux classes afin de mieux comprendre le déroulement du projet.

4. ANALYSE ÉVALUATIVE (PHASE 3)

Analyse évaluative No 1

28 février 1988

a) Situation à analyser:

Nous décidons d'observer l'utilisation de la feuille-horaire à partir de la première semaine de janvier jusqu'au 26 février afin de mieux comprendre la progression des enfants.

b) Composantes de l'analyse:

Nous essayons de dégager les apprentissages au niveau des habiletés concernant l'aménagement physique de la classe, c'est-à-dire, la gestion du groupe, de l'espace et du temps afin de mieux comprendre le progrès ou les difficultés rencontrées par les enfants.

c) Faits pertinents à l'analyse:

Choix d'outil d'analyse: l'observation directe

d) L'analyse discernante (appendice 7):

Lors de l'analyse discernante nous avons constaté quelques difficultés majeures. Au niveau de la gestion du temps, les enfants ont de la difficulté à formuler des choix. Au niveau de la gestion du groupe, nous avons remarqué une préférence pour le travail individuel plutôt

que pour le travail d'équipe et au niveau de la gestion de l'espace, il existe aussi des difficultés, les enfants ne fréquentent pas tous les coins de travail ce qui cause des problèmes d'organisation.

e) Préparation des propositions de développement:

Aménagement physique

Gestion du temps: Dans le but de permettre aux enfants de développer leurs capacités à planifier et à prendre des décisions nous leur offrons quelques suggestions:

- Organiser un système de parrainage dans le but d'aider les enfants qui ont de la difficulté à s'organiser.

- Offrir un bon éventail d'activités ouvertes et fermées qui répondraient aux besoins de tous les enfants. Dans le cas où l'activité ne répondrait pas exactement aux besoins de l'enfant, il existerait la possibilité de discuter avec l'enseignante afin de personnaliser celle-ci. Le fait d'offrir des activités fermées, soit des activités plus structurées permettra à celui-ci de se sentir en sécurité.

Gestion du groupe: Dans le but d'encourager davantage le travail d'équipe nous proposerons aux enfants différentes façons de planifier leur journée. Ainsi le matin, en arrivant ils doivent se rencontrer en

équipe afin de choisir un projet d'équipe et ensuite planifier leur temps de travail ensemble.

Nous leur proposerons trois périodes de travail d'équipe dans la journée afin de leur faciliter la planification journalière.

Gestion de l'espace: Afin d'utiliser notre espace physique au maximum, nous proposerons aux enfants de réorganiser l'aménagement physique de la classe. Il faudra vérifier les coins de travail, le nombre de places, le matériel existant dans chaque coin, enlever les chaises et les tables qui ne sont pas nécessaires au fonctionnement du groupe, c'est-à-dire que si nous avons 26 ou 28 enfants, nous devrions avoir le même nombre de places dans notre local.

Suite à cette analyse nous rencontrons les enfants de deux classes pour leur proposer nos suggestions. Ils les ont bien acceptées. Ils se sont mis d'accord pour réaménager la classe (appendice 3) ensuite ils se sont fixé un horaire afin de mieux organiser le travail d'équipe

9:15 il y aura quatre équipes de travail à l'oeuvre.

10:30 il y en aura deux, plus l'équipe qui travaille avec la personne ressource (dans la classe de 3e et 4e année).

12:40 jours un, trois et cinq il y aura quatre équipes de travail à l'oeuvre.

Quant aux coins qui ne sont pas fréquentés soit le coin de lecture, coin d'écoute, ils se sont donné un système de rotation. Tous les enfants doivent y aller au cours de la semaine selon un horaire pré-établi.

À la fin de la rencontre ils ont manifesté le désir de former deux équipes de tâche qui existeront pendant une semaine (le temps de réaliser la tâche). Le but de ces deux équipes est d'améliorer la décoration dans le salon de lecture. Une équipe s'occupera de l'aménagement physique et l'autre équipe s'occupera de trouver des activités intéressantes à réaliser dans ce coin.

La routine s'installait petit à petit dans les deux classes. Les enfants savaient comment planifier leur journée. Cependant, ils avaient encore de la difficulté à choisir les activités individuelles. Habituellement, lorsqu'ils devaient faire du travail individuel ils continuaient à choisir des activités faciles qui ne demandaient pas beaucoup de réflexion. Pour le travail d'équipe la situation était différente car ils commençaient à s'y impliquer davantage. Les projets devenaient de plus en plus intéressants, les présentations plus originales. En respectant l'échéancier que nous nous sommes fixés au départ, nous avons bâti un tableau de programmation contenant 50 pour cent d'activités ouvertes d'apprentissage et 50 pour cent d'activités concernant les matières des spécialistes, c'est-à-dire des périodes bloquées.

Suite à l'analyse évaluative que nous venons de réaliser et en respectant notre méthodologie nous réaliserons la phase de

l'exploitation et de la reformulation du projet tout en tenant compte de l'échéancier que nous nous sommes donnés au départ. Notre cheminement à suivre se lit donc de la façon suivante:

5. EXPLOITATION ET REFORMULATION DU PROJET (PHASE 4)

28 Février 1988.

Aménagement physique

Gestion du temps:

La gestion du temps devient une de nos priorités. Tous les matins, lors du rassemblement, nous rappellons à chaque enfant ce qu'il doit terminer comme projet ou ce qu'il doit continuer. De plus nous lui suggérons des façons de fonctionner et nous le questionnons afin de lui faire partager ses expériences. À la fin de la journée, nous reprenons la même technique. Cette rencontre permet de mieux planifier la journée, en même temps aide l'enfant à mieux travailler avec son parrain. Nous aurons sûrement des résultats positifs.

Gestion du groupe:

Nous mettons davantage l'accent sur le travail d'équipe, nous incitons les enfants à discuter au sujet des activités offertes au tableau de programmation afin de réaliser un choix plus judicieux. Nous vérifions la formation des équipes de travail et nous encourageons les enfants à former des équipes de tâche.

Gestion de l'espace:

Chaque semaine, nous discutons de l'espace ainsi les enfants peuvent apporter des changements à l'aménagement physique selon leurs besoins et les besoins des activités, par exemple monter un coin de travail temporaire, modifier l'aménagement d'un coin donné, apporter de nouvelles ressources matérielles afin de mieux répondre aux exigences de l'activité ouverte d'apprentissage. Le nouveau tableau de programmation comprend 50 pour cent d'activités ouvertes d'apprentissage.

Interventions-relations:

Gestion: Lors du rassemblement que nous réalisons quotidiennement nous discutons, à l'aide du processus de résolution de problèmes, des difficultés rencontrées au sein de la classe par rapport aux règles de gestion et de la vie démocratique en classe. C'est notre temps privilégié pour échanger sur ces sujets et d'autres avec les enfants car notre but est de leur donner des méthodes d'analyse de résolution de problèmes.

Analyse: Un nouveau volet que nous ajoutons à cette démarche est l'auto-évaluation chez les enfants et ceci dans le but de développer l'autonomie, le sens de la responsabilité et la participation chez l'enfant. L'auto-évaluation se fait au niveau du comportement de l'enfant et de son implication aux activités proposées.

Processus d'apprentissage: Afin de pouvoir évaluer l'impact de la pédagogie ouverte sur le plan cognitif auprès des enfants, nous commençons les analyses évaluatives concernant leur implication dans leur processus d'apprentissage. Nous observons et analysons certaines activités réalisées par les enfants dans la salle de classe.

6. CONTINUATION DU PROJET À PARTIR DES PHASES 3 ET 4

Puisque nous avons déjà décrit l'expérience dès le début jusqu'à la phase 4 tout en respectant la méthodologie adoptée, nous décidons de continuer notre description du projet à travers les phases 3 et 4 seulement. La phase de l'analyse évaluative (phase 3) nous conduira à une évaluation et à une reformulation (phase 4) du projet pour actualiser notre intervention à toutes les 7 semaines. Ces phases nous aideront à redéfinir notre phase action pour ensuite recommencer le cycle établi dans notre modèle. À partir de maintenant nous rapportons les résultats des analyses évaluatives que nous avons effectué jusqu'au mois de juin ainsi que les éléments importants ayant influencé le déroulement de notre projet.

Lors de la rencontre de discussion que nous avons eue suite à la première analyse évaluative et dans laquelle nous devions parler de la reformulation du projet, notre collègue nous a fait savoir qu'elle abandonnait son rôle de co-chercheure, parce qu'elle se sentait incapable

d'accepter la critique et les commentaires venant de la part des collègues et de certains parents Elle était craintive par rapport aux réactions de la direction. Elle nous a fait part de son besoin de se sentir supportée, encouragée, valorisée dans sa démarche; malheureusement notre direction d'école ne pouvait pas combler ses besoins. Nous décidons donc d'éclaircir certaines de nos préoccupations concernant les critiques en rapport avec l'implantation d'une innovation; il est évident que si nous décidons d'apporter des changements importants dans notre pratique pédagogique, nous devons faire face à la critique et à la méfiance de la part de notre milieu de travail, il faut donc être prêt à accepter la critique. C'est pour ces raisons qu'il est essentiel de se préparer à bien vivre ce processus soit en lisant, en réfléchissant aux changements à apporter tout en tenant compte de notre clientèle, en discutant avec des collègues,...

Elle reconnaît ne pas avoir respecté son engagement ou ne pas avoir bien compris l'importance de l'impliquation de chaque intervenant dans un processus de recherche-action. Elle nous manifeste son malaise par rapport à cette situation et c'est ainsi que nous nous retrouvons sans co-chercheure. Nous voyions que la seule personne qui pouvait assurer un suivi au niveau de l'observation dans notre démarche une fois par mois, était la personne-ressource. Elle accepte de continuer ses observations car elle vient travailler avec les enfants en difficulté d'apprentissage trois fois par semaine dans notre classe.

Nous continuons notre démarche tout en mettant l'accent sur nos priorités, c'est-à-dire l'aménagement physique de la classe (la gestion du temps, du groupe et de l'espace) ainsi que l'analyse des activités réalisées par les enfants. Nous voulons décoder les apprentissages que les enfants font au niveau des habiletés, des comportements et des connaissances. Par conséquent le 15 avril 1988 nous réalisons trois analyses évaluatives qui nous permettent d'analyser différents aspects de notre cheminement. La première nous permet de reformuler notre projet afin de planifier la suite de notre intervention, la deuxième et la troisième nous permettent de décoder les apprentissages que les enfants réalisent lorsqu'ils effectuent une activité ouverte d'apprentissage.

6.1 Analyse évaluative (15 avril 1988)

Analyse évaluative No 2 .

a) Situation à analyser:

Nous avons l'intention d'analyser le tableau de programmation pour observer la progression des enfants.

b) Composantes de l'analyse:

Nous voulons dégager les apprentissages que les enfants effectuent au niveau de la gestion du groupe, de l'espace et du temps. En même temps nous voulons décoder les apprentissages réalisés par les enfants au niveau de l'utilisation des talents lors de la réalisation des activités d'apprentissage.

c) Faits pertinents à l'analyse

Choix d'outils d'analyse: Observation directe et feuille-horaire.

d) L'analyse discernante (appendice 7)

Les observations suivantes ont été réalisées:

Aménagement physique:

Gestion de l'espace: les enfants se rendent compte de l'influence que l'aménagement physique peut avoir sur eux lorsqu'ils font des apprentissages; ils voient aussi le besoin d'avoir des coins de travail bien organisés.

Gestion du groupe: les enfants s'intéressent encore au travail individuel.

Gestion du temps: le système de parrainage répond bien à leurs besoins, ils commencent à mieux planifier leur journée de travail.

Interventions-relations:

Gestion: à ce niveau, nous remarquons un grand problème au niveau des comportements car les enfants démontrent un manque de responsabilité et d'autonomie.

Activités d'apprentissage:

Les enfants ne varient pas leurs choix et ils ne semblent pas intéressés à expérimenter les activités ouvertes d'apprentissage.

e) Préparation des propositions de développement:

Étant donné nos priorités à ce moment-ci de notre démarche, nous suggérons aux enfants les propositions suivantes:

Aménagement physique

Gestion du groupe: Dans le but d'inciter les enfants à travailler en équipe, nous leur offrons diverses activités ouvertes d'apprentissage axées sur l'imagination. Ces activités engendront l'utilisation de différents talents. Nous formons à nouveau les équipes permanentes de travail et ceci dans le but de changer la dynamique du groupe. Nous demandons aux enfants qui maîtrisent mieux cette forme de travail d'aider ceux qui éprouvent de la difficulté, ils peuvent, en même temps, leur montrer le bien fondé du travail d'équipe.

Gestion de l'espace: Afin de combler les besoins manifestés par les enfants, nous leur suggérons de réaménager la classe selon les besoins du moment.

Gestion du temps: le système de parrainage continu jusqu'au moment où les enfants seront capables de planifier leur journée sans trop de difficultés.

Interventions - relations

Gestion: nous suggérons aux enfants de réaliser une rencontre qui nous permettra de clarifier les responsabilités de chaque membre de la classe, en même temps, nous en profitons pour analyser les règles de gestion dans les espaces ainsi que celles établies dans la collectivité.

Activités d'apprentissage

Nous proposons aux enfants, via le tableau de programmation, seulement des activités ouvertes d'apprentissage, avec des pistes ouvertes et des pistes fermées afin de répondre à leurs besoins .

Analyse évaluative No 3.

a) Situation à analyser:

Nous décidons d'observer une équipe de travail qui réalisera l'activité "Une ligne d'autobus".

b) Composantes de l'analyse:

Nous tenterons de dégager les apprentissages réalisés par les enfants à trois niveaux:

- connaissances
- comportements
- habiletés

c) Faits pertinents à l'analyse:

Choix d'outils d'analyse: l'observation directe.

d) Analyse discernante (appendice 7):

Les observations suivantes ont été soulevées lors de cette phase:

- au niveau des connaissances, les enfants ont été en contact avec plusieurs concepts reliés à différentes matières académiques. Ces concepts ont été exploités dans un contexte significatif et ils faisaient partie d'un tout.

- au niveau des comportements, ces enfants, lorsqu'ils ont été confrontées à une situation conflictuelle, ils ont été capables d'analyser la situation et d'agir en conséquence.

- au niveau des habiletés, ils se sont servis de leur habileté de prévision et leur talent de planification était présent tout au long de la démarche. Ils ont fait preuve de créativité lors de la réalisation du mandat

e) Préparation et gestion des propositions de développement:

Dans le but d'encourager ces élèves à aller plus loin dans leur démarche, nous leur proposons:

- d'installer un bureau d'information d'une compagnie de transport qui réaliserait différents itinéraires.

- de rendre le dépliant plus attirant, peut-être avec des dessins plus attrayants.

- de continuer la discussion avec "X" dans le but de l'aider à fonctionner en équipe.

f) Gestion des propositions:

Après discussion avec les enfants, ils prennent la décision de continuer à échanger avec "X" afin de l'aider à s'intégrer à l'équipe de travail.

Analyse évaluative No 4 .

a) Situation à analyser:

Les enfants nous demandent d'analyser ensemble les progrès qu'ils ont réalisés lors de l'exécution du projet Équipe "A toi la parole"

b) Composantes de l'analyse:

En discutant avec les enfants nous décidons d'essayer de dégager des apprentissages à deux niveaux:

- des comportements
- des habiletés

c) Faits pertinents à l'analyse:

Choix d'outils d'analyse: l'observation directe:

d) Analyse discernante (appendice 7):

Cette analyse nous a permis de réaliser les observations suivantes: au niveau des comportements, nous pouvons observer leur capacité à règler des situations conflictuelles. Au niveau des habiletés, ils sont capables de se servir de leurs talents de planification et d'organisation tout en tenant compte du groupe. Ils sont capables de développer des moyens autres que ceux proposés par leur enseignante afin de mieux réussir dans ce qu'ils se proposent.

e) Préparation et gestion des propositions de développement:

Dans le but d'encourager les enfants à développer leurs différents talents, nous leur proposons:

- d'inventer une suite à l'histoire.
- d'inventer une histoire semblable avec d'autres personnages.
- d'échanger entre elles afin d'établir une bonne dynamique de groupe, une bonne relation entre les membres.

f) Gestion des propositions:

Les enfants décident d'inventer une suite à l'histoire.

6.2 EXPLOITATION ET REFORMULATION DU PROJET

(15 avril 1988).

Suite aux analyses évaluatives No 2, No 3 et No 4, nous reformulons notre projet de la façon suivante:

Aménagement physique

Gestion du groupe: Nous proposons aux enfants, surtout, des activités ouvertes d'apprentissage axées sur l'imagination et ceci dans le but de les encourager à se servir davantage de leurs talents. Nous réaménageons les équipes de travail en tenant compte des forces et des faiblesses de certains enfants. Dans le but d'aider les enfants à choisir différentes modalités de travail nous installons un système de parrainage au niveau des équipes de travail

Gestion de l'espace: Nous réaménageons la salle de classe dans le but de répondre aux besoins des enfants .

Gestion du temps: Il n'y a pas de changement à ce niveau, nous continuons avec le système de parrainage. Aussitôt qu'un enfant est capable de s'organiser seul nous l'encourageons à choisir des activités répondant à ses besoins. Le tableau de programmation est composé de 75 pour cent d'activités ouvertes d'apprentissage et 25 pour cent de périodes bloquées (éd.. physique, musique, hygiène, catéchèse).

Les activités d'apprentissage:

Nous augmentons le nombre d'activités ouvertes d'apprentissage dans le but de permettre aux enfants de s'approprier de la démarche à suivre et en même temps de les aider à développer leurs talents. Nous les encouragerons, aussi, à commencer des projets personnels axés sur leurs intérêts, leurs besoins ou leurs préoccupations.

Interventions - relations

Gestion: Lors de nos rencontres, le matin, nous consacrons plus de temps aux règles de gestion dans les espaces car il existe des problèmes concernant le respect des règlements.

Analyse: Nous continuons les observations des enfants lors de la planification de la journée afin de trouver des moyens pour les aider à mieux s'organiser.

Processus d'apprentissage: Nous continuons les analyses évaluatives concernant la réalisation des activités ouvertes d'apprentissage par les enfants. Cette étape nous semble fondamentale car elle nous donne des informations concernant le développement des enfants en ce qui concerne les connaissances, les habiletés et les comportements. Elle nous permet de voir l'enfant dans son intégrité et en même temps de connaître ses forces et ses faiblesses.

Suite à la reformulation de notre projet, nous continuons notre démarche en essayant de respecter les objectifs que nous nous sommes données au départ. Cependant, nous constatons qu'il n'est pas toujours facile de cheminer lorsqu'on est en recherche-action. Les résistances des gens qui travaillent ou qui sont en contact avec le milieu scolaire sont énormes, aussitôt qu'ils remarquent un changement ils remettent en question la compétence du titulaire de classe. Mais il existe quand même des moments agréables que nous passons avec les enfants et les parents impliqués jusqu'à maintenant dans notre démarche; ces gens se sentent engagés d'une façon inconditionnelle dans le processus que nous vivons.

Il nous paraît important de mentionner à ce stade-ci le fait que plusieurs parents de notre classe sont venus participer dans nos projets de classe, soit pour passer des entrevues, pour parler de leur profession ou métier, pour nous raconter leur mode de vie lorsqu'ils étaient jeunes, pour préparer des déjeuners communautaires, etc. D'autres parents se sont impliqués lors de la réalisation des travaux avec leurs enfants à la maison. En réalité nous avons obtenu cette collaboration avec les parents en sensibilisant les enfants aux besoins de la classe, de l'école, de l'importance de la participation de leurs parents, de l'implication de la collectivité dans notre démarche.

Nous avons vécu aussi d'autres événements importants pendant notre processus de recherche. Ce fut le cas lorsque notre Surintendante

des écoles françaises est venue nous visiter et elle a partagé avec nous son étonnement de voir des enfants aussi impliqués dans leur processus d'apprentissage et qui s'exprimaient en français à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Elle a aussi souligné que les enfants semblaient heureux de venir à l'école, d'apporter des devoirs à la maison sur une base volontaire. Elle était agréablement surprise de voir que les enfants communiquaient avec elle avec une grande facilité. Elle constatait le climat de confiance qui y règnait et nous a félicité pour toutes les belles choses qu'elle a pu apprécier et constater dans cette classe mobile. C'est pourquoi, elle nous a demandé la permission d'envoyer la conseillère pédagogique du Conseil scolaire observer dans notre classe afin d'étudier la possibilité de concevoir une bande magnétoscopique qui montrerait le fonctionnement d'une classe qui chemine en pédagogie ouverte. Il est bien entendu que cette vidéo circulera au niveau du conseil pour faciliter la sensibilisation des enseignants à une pédagogie centrée sur l'enfant. Par la suite, des ateliers de perfectionnement professionnel présenteraient cette approche pédagogique. Elle nous a même mentionné la possibilité d'organiser un cours pour les enseignants intéressés de cheminer dans cette approche pédagogique.

Suite à la visite de notre surintendante, d'autres visites se sont succédées. Il y a eu des conseillères pédagogiques de Toronto, des personnes ressources et des enseignants de différentes écoles de notre conseil ainsi que des enseignants de notre école; ils voulaient voir comment les enfants communiquaient entre eux, planifiaient leur

journée à l'aide d'un tableau de programmation, travaillaient en équipe, se questionnaient, pouvaient porter un regard critique sur leur travail (appendice 5) et le travail des autres membres de la classe. Bref, ces enseignants voulaient vérifier l'objectivité des commentaires émis par les différents intervenants de notre milieu. En général, les gens quittaient la classe très enthousiastes en nous promettant que quelqu'un d'autre viendrait nous visiter.

Il nous semblait presque impossible de croire à tous ces faits, ils étaient tellement encourageants que nous nous sentions prêtes à conquérir le monde de l'enseignement. À partir de la visite de notre Surintendante l'attitude des plusieurs intervenants, au niveau de l'école, a changé. Nous poursuivrons notre démarche tel que convenu au mois de décembre.

Dans le but de vérifier la portée de nos actions, à la fin du mois de mai nous réalisons les deux analyses évaluatives suivantes:

6.3 Analyse évaluative (25 mai 1988).

Analyse évaluative No 5.

a) Situation à analyser:

Nous décidons d'analyser l'aménagement physique de la classe dans le but de vérifier la satisfaction ou le mécontentement des participants.

b) Composantes de l'analyse:

Nous voulons savoir si l'aménagement physique de la classe répond aux besoins des enfants au niveau de l'espace, le temps et le groupe.

c) Faits pertinents à l'analyse (appendice 7)

Choix d'outils d'analyse: - questionnaires remplis par les visiteurs (appendice 6).

-observation directe.

d) Analyse discernante

Suite aux faits recueillis nous remarquons qu'au niveau de la gestion du temps les enfants font des progrès énormes, ils se sentent en confiance pour faire des choix, ils sont capables de planifier leur journée. Au niveau de la gestion du groupe, il existe une grande solidarité entre eux, ils fonctionnent bien en équipe et ils sont capables de partager. Au

niveau de la gestion de l'espace, il y aurait peut-être la possibilité d'exploiter davantage l'utilisation des murs de la classe.

e) Préparation des propositions de développement:

Lors de notre rassemblement, nous organisons une discussion avec les enfants dans le but de leur faire prendre conscience du besoin de cohérence entre les activités d'apprentissage, l'intervention pédagogique et l'aménagement physique de la classe. Nous leur proposons de réaménager la classe en tenant compte de nos besoins immédiats. En même temps, nous voulons les informer des commentaires émis par les observateurs qui sont venus nous visiter. Afin de mieux guider la discussion nous leur donnons les pistes de discussion suivantes: - Est-il nécessaire de changer la décoration des murs de la classe? Pouvons-nous y afficher les travaux réalisés par les enfants? Doit-on afficher des règles grammaticales dans un même coin? Sont-elles indispensables? Peut-on s'en servir autrement? Les coins de travail sont-ils bien aménagés? Les équipes de travail devraient-elles se voir plus souvent?.... Par la suite nous nous mettons au travail en:

- regardant ensemble chaque coin de travail afin de voir si cela correspond à nos besoins,
- vérifiant les espaces de rangement,
- vérifiant si tous les coins de travail comblent un besoin ou s'il faut en ouvrir d'autres,
- regardant le salon de lecture afin de voir si nous avons besoin de le réaménager, etc.

Analyse évaluative No 6

a) Situation à analyser:

Une enfant de 3e année nous demande de réaliser une analyse évaluative avec nous sur l'activité "La danse des souliers".

b) Composantes de l'analyse

Nous essayerons de dégager les apprentissages réalisés par cette enfant au niveau des talents et des informations utilisés.

c) Faits pertinents à l'analyse

Choix d'outils d'analyse: -notes prises par l'enfant, en collaboration avec l'enseignante.

d) Analyse discernante (appendice 7)

Suite à ces observations, nous pouvons constater que cette enfant peut respecter une démarche proposée. Nous remarquons une grande confiance en ses capacités. Elle fait preuve d'originalité. Elle s'efforce de trouver plusieurs idées. Le seul problème que nous pouvons voir c'est son besoin de consulter son enseignante d'une façon constante.

e) Préparation des propositions de développement

Pour rester cohérente avec nos principes, nous lui proposons trois pistes possibles d'exploitation de l'activité.

- réaliser une pièce de théâtre d'après l'histoire inventée
- réaliser une pièce de marionnettes
- inventer une suite à l'histoire (deuxième livre).

f) Gestion des propositions:

Après discussion, elle décide de réaliser une pièce de théâtre d'après l'histoire inventée, en demandant la collaboration de certains enfants de la classe.

6. 4 EXPLOITATION ET REFORMULATION DU PROJET

(25 mai 1988).

Suite aux analyses évaluatives No 5 et 6, nous reformulerons notre projet de la façon suivante:

Aménagement physique

Gestion du groupe: Nous proposons aux enfants de réaménager les équipes de travail afin de faciliter l'interaction avec un plus grand nombre d'enfants. Le système de parrainage que nous avions établi au mois d'avril continue sur place car il nous permet de mieux fonctionner; ce système donne de l'assurance aux enfants en difficulté et valorise ceux qui peuvent aider les autres.

Gestion de l'espace: Nous réaménageons la salle de classe dans le but de répondre aux besoins des enfants et des activités.

Gestion du temps: Il n'y a pas de changement à ce niveau, nous continuons avec le système de parrainage. Aussitôt qu'un enfant est capable de s'organiser tout seul nous l'encourageons à choisir des activités répondant à ses besoins. Le tableau de programmation est composé de 85 pour cent d'activités ouvertes d'apprentissage et 15 pour cent de périodes bloquées (éd. physique, musique, hygiène, catéchèse).

Interventions - relations

Gestion: Quant aux règles de gestion il y a eu une nette amélioration, les enfants respectent les décisions prises de façon collective, nous ne voyons donc pas le besoin d'y apporter des modifications.

Processus d'apprentissage: Les analyses évaluatives concernant la réalisation des activités ouvertes d'apprentissage que nous avons réalisées jusqu'à présent témoignant des progrès réalisés par les enfants. Nous continuons donc ces évaluations dans le but d'aller chercher les informations concernant le développement des enfants aux niveaux des connaissances, des habiletés et des comportements. Pour ajouter un nouvel élément à notre projet, nous commençons à mettre l'accent sur l'auto-évaluation au niveau des comportements (annexe 6), ceci aura comme objectif de rendre les enfants conscients des gestes qu'ils posent dans le quotidien (savoir écouter, savoir s'organiser, se débrouiller, etc.)

Suite à la phase de l'exploitation et de la reformulation du projet, nous avons réaménagé la salle de classe (appendice 4) en collaboration avec les enfants. En même temps, nous avons réorganisé les équipes de travail. Les progrès des enfants se font à différents niveaux. C'est ainsi qu'à mesure que le temps s'écoule, nous remarquons des changements incroyables, par exemple, des enfants qui au début de l'année n'étaient pas capables de dire une phrase en français, rendus à la fin du mois de

mai peuvent facilement présenter, à l'oral, des projets réalisés en équipe ou de façon individuelle.

À partir de maintenant nous mettons l'accent sur l'intervention pédagogique. Même si nous n'avions pas déterminé d'objectifs pour cette partie, il nous semble essentiel de considérer la croissance globale de l'enfant comme individu, c'est pour quoi notre intervention se situe au niveau du processus d'apprentissage.

Au fur et à mesure que le temps passe nous remarquons la progression des enfants dans plusieurs domaines. Sur le plan socio-affectif, par exemple il existe une dynamique de groupe extraordinaire, ils sont capables d'échanger, de partager, de s'écouter, de se critiquer d'une façon constructive, de s'accepter avec leurs ressemblances et leurs différences, de s'entraider et tout ceci sans considération de leur niveau scolaire. Grâce aux progrès qu'ils ont réalisés sur le plan académique, ils sont devenus plus autonomes. Ils peuvent utiliser plus adéquatement les ressources mises à leur disposition. Plusieurs habiletés ont été développées grâce à un apprentissage centré sur les besoins de l'enfant.

Un des faits à souligner est l'implication des enfants dans les activités ouvertes d'apprentissage: autant au début ils ne voulaient pas les réaliser, autant à la fin de l'année ils ne voulaient plus s'en passer. Au niveau des moyens de présentation, ils nous surprennent continuellement car ils sont toujours à la recherche de l'originalité.

Le 8 juin 1988, un conseiller pédagogique de notre conseil scolaire vient filmer le déroulement de notre classe. Les enfants ont très bien réagi, ils ont travaillé comme d'habitude, ils n'ont pas été dérangés. Suite à cette journée de tournage la conseillère pédagogique est venue nous interviewer afin de pouvoir préparer le montage de la vidéo.

Notre projet de recherche a vu sa fin le 12 juin 1988, il s'est terminé par une semaine de présentations des projets réalisés par les enfants, et aussi par un déjeuner communautaire organisé par eux. À cette occasion nous avons invité des parents, des enfants d'autres classes, des collègues ainsi que la direction de l'école. La Surintendante aussi est venue nous remercier de tout ce que nous avions réalisé dans cette petite école de 180 élèves francophones qui demeurent dans une ville anglophone et elle a profité de l'occasion pour nous inviter à organiser un cours de développement professionnel en pédagogie ouverte qui serait offert au personnel enseignant du Conseil scolaire des Écoles catholiques Romaines du comté de Simcoe au cours de l'année scolaire 1988-89.

CONCLUSION

Cette expérience nous a permis de comprendre l'importance de s'impliquer personnellement et professionnellement lorsqu'on s'engage dans un processus de recherche. Nous avons compris aussi que pour que le projet soit un succès, il est essentiel que tous les intervenants soient présents tout au long de la démarche en investissant l'énergie nécessaire. Dans notre cas nous trouvions l'énergie dans les actions menées et analysées avec les enfants de notre classe. Ainsi, ces actions nous poussaient toujours à nous questionner, à trouver des réponses aux questionnements. Il est évident que nous avons vécu des satisfactions, des incertitudes, des craintes et des doutes qui nous ont amené à nous questionner sur le bien fondé de notre action pédagogique. Et c'est par l'entremise de ce questionnement que nous avons pu avancer dans notre cheminement professionnel et personnel.

Cette démarche s'est avérée très enrichissante car elle nous a permis de constater l'importance de s'attribuer un plan de perfectionnement professionnel qui nous donne une ligne de conduite tout au long de notre année scolaire et même de notre vie professionnelle. Ainsi, nous devenons plus sensible aux changements vécus au niveau de la société et des enfants, et par conséquent il nous est plus facile de respecter la démarche individuelle de chacun. Le fait de nous servir de la classe

comme centre de perfectionnement nous a amené à nous impliquer davantage dans le processus d'apprentissage de chaque enfant. Nous vivions le processus de recherche et c'est ainsi que nous avons vu l'importance de partir d'une réalité quotidienne qui nous permettrait de trouver des solutions réalistes tout en respectant ses composantes. Suite à cette expérience nous constatons qu'il est essentiel de participer activement et directement à la recherche parce que nous devons être à l'origine de tous les questionnements, nous devons participer à la prise de décision, à l'exécution ainsi qu'à l'évaluation. Nous devons apprendre à évaluer et à communiquer les résultats. Ce n'est pas une tâche facile mais c'est un apprentissage à faire.

À travers cette expérience nous avons constaté l'importance d'avoir une méthodologie bien définie nous permettant l'actualisation du projet à vivre. Les différentes phases de la méthodologie utilisée nous ont permis de mettre en pratique différentes modalités pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés au départ et ceci a été possible grâce au modèle de projet éducatif de C. Paquette qui s'est avéré intéressant parce qu'il facilite la rétro-action constante par l'interaction de ses différentes phases. Une évaluation continue en regard des gestes posés dans le quotidien permet aussi une reformulation constante du projet. Nous avons trouvé très important de pouvoir observer ce qui se passait, analyser les composantes et arriver à trouver une solution adéquate à la situation. Ce que nous avons trouvé intéressant dans toute cette expérience est que "cette démarche de pensée est identique à celle

proposé aux enfants en pédagogie ouverte" (Paré Vol III). Nous vivions donc le même processus que les enfants vivaient chaque jour en classe.

Pendant l'utilisation de cette méthodologie, nous avons eu l'occasion d'analyser la réalité dans laquelle nous voulions implanter la pédagogie ouverte d'une façon objective. Le modèle de l'analyse situationnelle de C. Paquette nous a permis de nous fixer un plan d'action réaliste et par conséquent démarrer les phases du projet éducatif. Une phase qui nous a semblé difficile à cerner au début, a été celle de l'analyse évaluative; elle nous a paru confuse au départ. Nous avions de la difficulté à la comprendre. C'est lorsque nous avons compris que la mosaïqueque des éléments d'une pédagogie ouverte à l'élémentaire devait faire partie intégrante de notre démarche que le cheminement s'est avéré plus simple. Et au fur et à mesure que nous avancions dans notre démarche, la phase de l'analyse évaluative nous semblait plus explicite et réalisable.

Il est important de comprendre qu'en pédagogie ouverte, il est essentiel de toujours tenir compte de tous les éléments essentiels au bon fonctionnement de la classe, soit l'aménagement physique, les activités d'apprentissage ainsi que les interventions et les relations. Au début nous avons eu de la difficulté à gérer l'aménagement physique de la classe (le groupe, l'espace, le temps), les activités ouvertes d'apprentissage et en même temps l'utilisation d'une intervention pédagogique cohérente avec cette approche mais avec le temps et avec une bonne

réflexion nous sommes arrivés à comprendre ce phénomène. Nous avons réalisé l'importance de toujours tenir compte du stade du développement de l'enfant, c'est lui le centre de tout enseignement, nous devons répondre à ses besoins et à ses intérêts pour pouvoir développer un être heureux. C'est sur cette base que nous nous sommes fixés les objectifs de recherche. Nous voulions nous perfectionner mais nous voulions également offrir une expérience enrichissante aux enfants de notre classe.

Notre premier objectif qui était de vivre le processus d'implantation d'une innovation nous a permis de procéder à des lectures qui répondaient à nos questions et ainsi elles nous ont permis d'expérimenter les théories dans notre contexte. Tel que nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, nous savons que quand nous parlons d'innovation nous faisons référence à un acte qui s'ajoute à la somme des inventions connues. Mais nous avons pu constater que dans le domaine de l'éducation, il est moins important de se préoccuper de l'invention de nouvelles méthodes car les changements qui se réalisent dans les écoles sont principalement des adaptations de quelque chose qui existe déjà ailleurs.

Suite aux lectures réalisées, nous avons appris que l'implantation d'une innovation consistait à installer, à utiliser et à accepter un changement dans un milieu donné. C'est dans cettea optique que nous avons adopté le modèle de projet éducatif tel que conçu par Paquette.

Pendant l'actualisation de notre projet nous avons constaté que le changement d'une pratique pédagogique implique des valeurs, des attitudes, des critiques, des questionements, des doutes, de la méfiance et tout ce qui peut remettre en question l'équilibre du quotidien. Les écrits portant sur l'innovation mentionnent l'importance de consacrer une période de sensibilisation intense au début du processus qui devrait se continuer tout au long de la réalisation du projet. Ce que nous retenons de cette expérience est qu'une bonne manière de débuter une implantation serait de travailler d'abord au niveau des stratégies qui aideraient à réduire les résistances qui peuvent émerger soit de l'intérieur ou de l'extérieur du système et par la suite continuer à travailler ces stratégies mais d'une façon moins intense.

Lors de cette expérience nous avons pu également vérifier ce que Bererdre dit dans ses écrits en rapport avec la durée d'une innovation, elle doit se réaliser lentement à travers un processus qui remet continuellement en question l'actualisation du projet. Pour que l'innovation ait un impact sur le système, soit un changement profond qui remet en cause les pratiques existantes, elle doit se dérouler pendant une période de plusieurs années et avec l'appui de l'administration afin d'éviter la démission des intervenants en cours de route, comme dans notre cas.

Maintenant si nous nous attardons à l'objectif concernant l'évaluation de l'impact de la pédagogie ouverte auprès des enfants sur

les plans cognitif, social et affectif, nous avons constaté suite à des évaluations formatives, des progrès énormes au niveau de l'utilisation des talents multiples, du dévelopement des différents niveau de la pensée et de l'interaction entre pairs. Le fait d'avoir eu l'occasion de s'impliquer d'une façon consciente dans leur processus d'apprentissage leur a permis d'utiliser leur potentiel au maximum. Ainsi ils ont réussi à atteindre ou à dépasser les objectifs, surtout au niveau des habiletés, émis par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, s'adressant à une clientèle francophone. Le fait de vivre ce projet avec les enfants, nous a permis de nous impliquer davantage dans leur vécu quotidien, c'est ainsi que nous avons pu constater les progrès qu'ils ont réalisés.

À travers les analyses évaluatives réalisées en collaboration avec les enfants, celles réalisées avec l'aide des questionnaires remplis par des observateurs ainsi que les observations réalisées lors de notre intervention pédagogique nous avons pu réaliser des évaluations formatives qui nous ont permis de faire avancer les enfants à plusieurs niveaux: l'utilisation de talents, l'acquisition d'habiletés et l'acquisition de connaissances. Aussi, le fait de les initier au travail d'équipe leur a permis d'apprendre à discuter, à prendre des décisions, à négocier, faire des concessions, à produire des idéées, à développer leur capacité à règler des situations conflictuelles, à utiliser leurs talents de planification, de communication, de prévision, d'organisation, et bien entendu leur talent académique qui leur permettait d'acquérir de nouvelles connaissances.

Pendant toute cette démarche, les enfants ont appris à trouver des solutions aux problèmes rencontrés quotidiennement, à participer à la prise de décision concernant la gestion de la classe (groupe, espace, temps), à lire les activités dans le tableau de programmation, à planifier leur journée, à partager leurs découvertes en faisant des présentations devant toute la classe ou dans les autres classes de l'école, à suivre la démarche des activités ouvertes d'apprentissage qui est axée sur le processus de la pensée. Une conséquence majeure de tout ce processus a été l'amélioration de l'utilisation de la langue française par les enfants de notre classe. Ils s'exprimaient en français partout où ils allaient, ils n'avaient pas peur de se tromper, ils savaient qu'ils pouvaient recommencer ou demander tout simplement de l'aide à leurs pairs.

Concernant le troisième objectif qui était celui de vivre la dynamique de la recherche-action et d'en apprécier l'expérience dans un milieu scolaire, nous avons constaté qu'il est essentiel, tel que mentionné par Morin, A., Gagnon, R., 1983, que l'équipe de recherche détermine l'objet de l'intervention, définisse le rôle de chaque intervenant, la durée de l'intervention ou de l'action et qu'elle détermine les choix d'outils et de stratégies de travail. L'importance de bien définir tout ceci est de permettre au chercheur et aux intervenants de s'impliquer d'une façon dynamique et intense dans l'action. Lorsque nous avons adopté la recherche-action pour réaliser notre projet, le seul objectif que nous voyions été celui du perfectionnement professionnel des intervenants impliqués, tel que mentionné par Lewin (1984).

Cependant nous avons pu constater que dans notre cas, nous avons adhéré à deux autres fonctions de la recherche-action, soit celle qui porte une fonction de stratégie de changement social tel que décrite par Thition (1980) car nous voulions apporter des changements au niveau des attitudes et des habitudes au niveau de notre classe et par la suite au niveau de l'école et du système.

Il est important de mentionner par ce fait même que la recherche-action telle que conçue par Lewin demeure un courant de recherche qui met l'accent sur la dynamique du changement. Elle veut connaître les résultats mais l'étude de son processus ou de ses effets est aussi essentiel. C'est une des raisons qui nous a motivé à suivre le modèle de projet éducatif, car il nous permettait de vivre dans l'action, nous pouvions étudier le processus à chaque jour. Nous voyions aussi les effets de notre approche pédagogique dans le quotidien chez les enfants et chez les parents par les commentaires qu'ils émettaient à la direction d'école ou à d'autres enseignants.

Ce que nous avons constaté dans cette expérience est l'influence de la recherche-action dans le modèle de projet éducatif. En général, tel que décrit dans les écrits sur la recherche-action, celle-ci étudie des problèmes qui relèvent de l'activité humaine et elle vise à transformer une réalité. C'est pour ces raisons qu'on représente la méthode de recherche-action comme un cercle ou une spirale où existe une constante interaction entre les différentes phases.

Selon Goyette et al. (1984), la recherche-action se caractérise par sa démarche cyclique qui évolue en spirale et l'apprentissage du processus de recheche-action s'effectue selon cette spirale. Tel que nous l'avons vécu pendant l'actualisation de notre projet, nous avons pu constater la ressemblance entre la méthode du projet éducatif et la démarche de la recherche-action telle que décrite par De Bruyne et al. (1974), cité par Goyette et al. (1984), qui dit qu'elle se caractérise par des cycles répétés qui comportent la définition d'un problème ou d'une situation conflictuelle, la gestion des investigations, le *feed-back* des informations recueillies et la conception d'un plan d'action.

Le modèle que nous avons adopté nous a permis de toujours remettre en question le cheminement. Nous pouvions, suite à la phase de l'exploitation et de la reformulation, toujours redéfinir les actions; nous vivions une remise en question constante. Et c'est grâce à l'interaction existante entre les phases du modèle de projet éducatif que nous avons pu avancer dans notre cheminement professionnel. Nous pouvons donc affirmer l'atteinte de notre troisième objectif car nous avons vécu la dynamique de la recherche-action dans notre milieu d'une façon réaliste. Nous avons bousculé des gens dans notre milieu, il y a eu des réactions négatives et positives, il y a eu du questionnement au niveau des attitudes, des habitudes...

En fait notre expérience a été très enrichissante car nous avons retiré des apprentissages concrets : par exemple nous avons appris à

valoriser la participation des intervenants dans les petits projets de classe, les projets d'école, l'influence que peut exercer la participation de la direction sur les collègues, l'importance d'impliquer les enfants et les parents dans un processus de croissance, l'importance d'informer tous les intervenants du milieu scolaire et de s'assurer de leur participation. En fait cette expérience de recherche-action nous a permis de nous rendre compte que nous pouvons apporter des changements dans un milieu tout en nous perfectionnant sur le plan personnel et professionnel. C'est ainsi que nous voyons la recherche-action. Elle est un moyen qui nous permet d'avancer, de nous questionner, de trouver des solutions à des problèmes réels dans un contexte donné, à des situations spécifiques. Nous croyons que la recherche doit se vivre dans le milieu, car c'est là que l'action se passe.

Quant à la pédagogie ouverte nous pouvons affirmer qu'il est essentiel de s'outiller pour vivre une pédagogie ouverte. Nous devons connaître les outils que nous aideront à installer l'aménagement de la classe; ceux qui nous aideront à faciliter la mise en place des activités ouvertes d'apprentissage car la principale innovation apportée par la pédagogie ouverte est l'introduction massive dans les classes des activités faisant appel à l'utilisation des talents multiples, elles sont la base de cette approche pédagogique. Nous devons connaître aussi des outils qui nous aideront à faciliter l'intervention pédagogique (grilles d'observation, techniques d'animation pour présenter les activités, quelles questions poser pour encourager l'enfant à aller plus loin,...).

Nous devons aussi, participer à des sessions de formation qui nous permettront de nous approprier des fondements d'une pédagogie ouverte et à mieux comprendre la théorie. Pendant ce cheminement de croissance nous aurons ainsi l'occasion d'analyser la pratique quotidienne qui nous permettra d'avancer selon notre personnalité et selon le groupe d'enfants. Dans toute cette démarche il ne faut pas oublier la recherche de la cohérence entre les valeurs sous-jacentes à la pédagogie ouverte et notre pratique pédagogique. Nous devons intégrer ces valeurs pour pouvoir les transposer dans notre vie quotidienne. En réalité, lorsqu'on croit en cette approche notre manière de voir l'enseignement change radicalement.

À cause des raisons énumérées auparavant nous sommes certaines que la pédagogie ouverte est une approche qui répond aux besoins de notre clientèle. L'enfant a besoin de se sentir respecté, encouragé, stimulé, motivé,... si nous tenons compte des stades du développement de l'enfant, de son vécu, de ses intérêts, de sa personnalité, nous ne pouvons pas nous tromper.

Cette recherche nous a permis de produire une vidéo de notre classe pendant son cheminement en pédagogie ouverte; nous avons organisé aussi des ateliers de sensibilisation aux enseignants et directeurs de notre Conseil, à la demande de la Surintendante des écoles de langue française. Par la suite un cours de développement professionnel a été offert pendant un an aux enseignants intéressés à poursuivre une

formation dans ce domaine. Ils ont eu un suivi individuel mais lorsque ce support leur a été enlevé, plusieurs sont revenus dans leur ancienne approche.

À partir de ces données nous pouvons constater que, tel que mentionné par Bererdre (1977), une innovation se réalise lentement à travers un processus qui remet continuellement en question la démarche qui se vit dans le but d'actualiser le projet initial. L'implantation d'une innovation doit se dérouler pendant une période de plusieurs années parce qu'elle vise des changements profonds au niveau des attitudes et des habitudes. C'est ce que nous avons constaté dans notre cas.

Le projet tel que conçu se présentait comme une réussite totale, le problème a été au tout début au niveau de l'engagement des intervenants, les rôles n'ont pas été compris et ceci a empêché la réalisation des rencontres de discussion avec les partenaires engagés dans ce cheminement. De là nous pouvons mentionner l'importance de s'associer en recherche-action avec des personnes convaincues du bien fondée de l'innovation pour ne pas se retrouver seule à la fin de l'expérience. La limite de temps a aussi été une limite pour notre recherche. Nous savions qu'à la fin du mois de juin nous devions quitter cette école, nous ne pouvions donc pas assurer une continuité au niveau de la salle de classe. Et les enseignants désireux de cheminer en pédagogie ouverte avaient besoin de voir le fonctionnement d'une

classe, ils avaient besoin de faits concrets, ils avaient besoin de support. Suite à la formation offerte au niveau du conseil certains enseignants ont continué par la voie de la pédagogie ouverte.

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1985), L'activité éducative: La mise en oeuvre du projet d'intégration, Montréal, Bellermin, 130 pages.

BERERDRE, M. (1977), Quelques réflexions sur stratégie et innovation en éducation, Québec, vol. II, n.1, Idées, 156 pages.

BERGERON, A. et al. (1985), L'aménagement de la classe en pédagogie ouverte, Collection "outils pour une pédagogie ouverte", cahier No 6, Victoriaville, Éd. N.H.P., 66 pages.

BERGERON, L. et al. (1985), L'intervention éducative en pédagogie ouverte, Collection "outils pour une pédagogie ouverte", cahier No 8, Victoriaville, Éd. N.H.P., 164 pages.

CENTRE D'INTERVENTION ET DE FORMATION, Activités ouvertes d'apprentissage, (1981), Collection "outils pour une pédagogie ouverte", No 4, Victoriaville, Éd. N.H.P., 301 pages.

FILY, D. (1990), L'écriture d'abord, la lecture ensuite, Paris, Syros/Alternatives, 140 pages.

FREINET, C. (1970), Les techniques Freinet de l'école moderne, Paris, 5e Éd. Colin, 144 pages.

GOYETTE, G et LESSARD-HEBERT, M. (1985), La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, 266 pages.

GOYETTE, G et LESSARD-HEBERT, M. (1987), La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 204 pages.

HASSENFORDER J. (1972), L'innovation dans l'enseignement, Casterman, Belgique, 156 pages.

HUBERMAN, A.M. (1973) Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Presses de l'UNESCO, 109 pages.

MARCHAND, C., MARSOLAIS, A. Pour la mise en commun des innovations, Québec, Ministère de l'éducation du Québec.

MICHAUD, P. et al. (1989), Étude de l'incidence des nouvelles technologies en éducation: Analyse longitudinale de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages, les enseignements et la gestion pédagogique, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 205 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1975), Les années de formation., Toronto, 24 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1985), La formation aux cycles primaire et moyen., Toronto, 112 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1985 b), Une découverte partagée. Enseigner et apprendre au cycle primaire, Toronto, 43 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1986), Les 9 à 12 ans, Toronto, 121 pages.

MORIN A., GAGNON R., (1983), La recherche-action et le projet C.I.F/N.H.P, GESOE, Montréal: Université de Montréal, 31 pages.

PAQUETTE. C. (1982), Analyse de ses valeurs personnelles, Québec, Éd. Québec-Amérique, 214 pages.

PAQUETTE C. (1985), Pédagogie ouverte et autodéveloppement, Victoriaville, Éd. N.H.P., 132 pages.

PAQUETTE C. (1976), Techniques sociométriques et pratique pédagogique., Saint-Vincent-de-Paul, Éd.. N.H.P., 115 pages.

PAQUETTE C. (1977),.Vers une pratique de la pédagogie ouverte., 2e éd.., Victoriaville, Éd.. N.H.P., 220 pages.

PAQUETTE C. et al. (1980), Évaluation et pédagogie ouverte., Victoriaville, Éd.. N.H.P., 201 pages.

PAQUETTE, M. et PAQUETTE, C. (1980), Grille d'analyse réflexive pour cheminer en pédagogie ouverte., Victoriaville, Éd.. N.H.P., 51 pages.

PARÉ, A. (1977), Créativité et pédagogie ouverte., Victoriaville, tome I, Éd.. N.H.P., 263 pages.

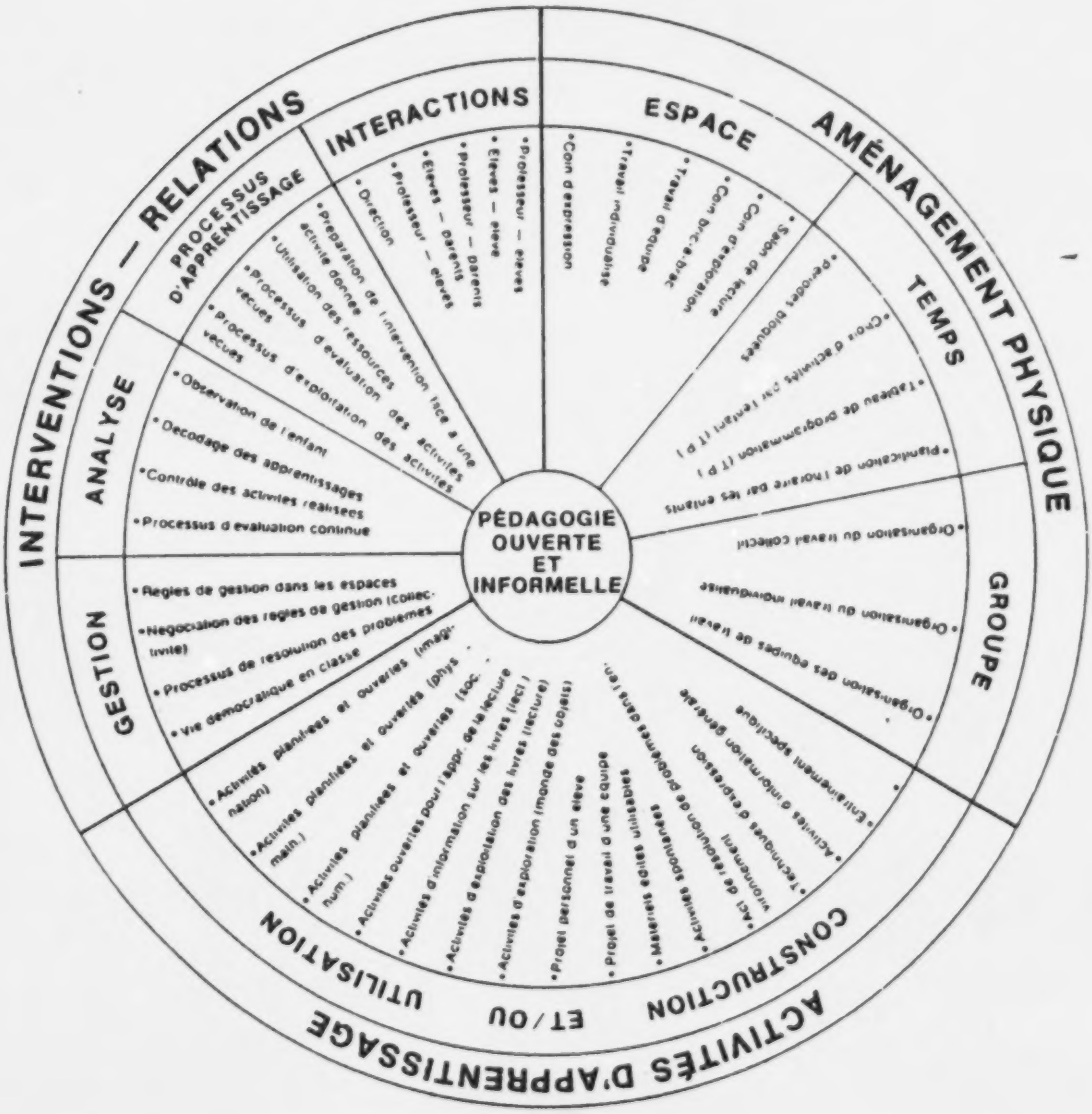
PARÉ, A. (1977), Créativité et pédagogie ouverte., Victoriaville, tome II, Éd. N.H.P., 320 pages.

PARÉ, A. (1977), Créativité et pédagogie ouverte., Victoriaville, tome III, Éd. N.H.P., 343 pages.

APPENDICE 1

La mosaïque des éléments d'une pédagogie ouverte à l'élémentaire

— La Mosaïque 1: éléments d'une pédagogie ouverte à l'élémentaire
Tiré de: VERS UNE PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE OUVERTE, Claude Paquette



APPENDICE 2

Programmes-cadres du Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

AU CYCLE PRIMAIRE

À la fin du cycle primaire, le programme devrait avoir fourni à l'enfant l'occasion d'acquérir une certaine compétence dans les domaines suivants:

Arithmétique	1. De comprendre et utiliser les nombres et les opérations
Mesure	2. De bien utiliser les mesures, tout en comprenant les notions sous-jacentes.
Géométrie	3. De comprendre les rapports entre l'espace et la forme.
Audition	4. D'écouter avec sensibilité et discrimination.
Expression orale	5. Exprimer ses propres idées, pensées et sentiments avec confiance et lucidité.
Lecture	6. D'apprendre à lire en utilisant les aptitudes et les méthodes de base qu'il ou elle trouve les plus efficaces.
	7. De comprendre l'importance et le rôle de la lecture dans sa propre vie.
	8. De s'adonner à la lecture personnelle avec plaisir et aussi couramment que son étape d'évolution le lui permet.
Rédaction	9. D'exprimer ses expériences, ses pensées et ses sentiments en écrivant avec précision et finesse.

AU CYCLE MOYEN

À leur arrivée au cycle moyen, certains enfants peuvent ne pas avoir encore la compétence et la confiance espérée. À ce moment de transition, ils requièrent toujours une aide personnelle et des exercices variés.

Quant à ceux qui ont atteint le degré de compétence proposé au cycle primaire, ils peuvent approfondir et étendre les notions acquises selon les directives données au cycle moyen.

À la fin de ce cycle, le programme aura fourni à l'enfant l'occasion de se développer dans les domaines définis ci-dessous.

Les expériences d'apprentissage au cycle moyen doivent permettre à l'enfant:

Arithmétique	1. D'utiliser en les comprenant les notions et les opérations arithmétiques.
Mesure	2. De développer l'aptitude à mesurer proposée au cycle primaire.
Géométrie	3. De comprendre des rapports d'espace plus complexes.

Lecture	4. De prendre conscience des niveaux de sens plus profonds en lecture. 5. D'utiliser la lecture comme source d'information. 6. De mieux apprécier la valeur d'une documentation.
Rédaction	7. D'exprimer par écrit des expériences, des idées ou des sentiments personnels avec plus de clarté et de finesse. 8. De comprendre que tout texte écrit peut servir à plusieurs fins et que ces fins définissent la forme de composition et le genre de langage utilisé.
Calligraphie	9. D'acquérir une écriture lisible conforme à ses aptitudes psychomotrices
Audition	10. De développer son aptitude à écouter et son appréciation de la communication orale et de la littérature.
Expression orale	11. De développer l'aptitude à s'exprimer oralement proposée au cycle primaire.

CYCLES PRIMAIRE ET MOYEN

Aux cycles primaire et moyen, le programme procurera à l'enfant des expériences susceptibles de favoriser les formes de développement mentionnées ci-après.

Aux cycles primaire et moyen, on fournira à l'enfant des occasions:

Perception et expression	1. D'accroître la finesse de sa perception au moyen de tous ses sens et de développer son aptitude à exprimer cette finesse de plusieurs manières créatrices.
Art dramatique	2. D'acquérir la conscience de soi, la confiance en soi grâce à l'art dramatique et aux activités créatrices connexes.
Musique	3. D'acquérir une sensibilité au son et, de ce fait, une base de croissance en musique.
Arts	4. De développer la conscience, la sensibilité et l'appréciation visuelles.
Éducation	5. De développer la créativité, la confiance en soi et la physique condition physique par des exercices physiques.
Hygiène	6. D'acquérir une connaissance fondamentale de sa constitution physique et émotive ainsi que des principes d'une vie saine.

Valeurs	7. De commencer à se fixer un système personnel de valeurs dans un climat qui reflète les priorités de la société tout en reconnaissant en même temps l'intégrité de la personne.
Prise de décision	8. D'acquérir l'aptitude à prendre des décisions avisées.
Individu et société	9. De comprendre les relations sociales à un niveau conforme à son étape d'évolution.
Sciences et géographie	10. De connaître l'environnement, tant au point de vue des ses éléments que de sa composition totale.
Études canadiennes	11. D'acquérir une connaissance éclairée du Canada et une fierté pour ce pays.

Ministère de l'Éducation, Les années de formation, circulaire P1J1, Ontario,1975

APPENDICE 3

Aménagement physique

gestion du temps:	tableau de programmation feuille-horaire
gestion du groupe:	travail individuel travail d'équipe travail collectif
gestion de l'espace:	coins de travail plans de la classe

DATE: _____

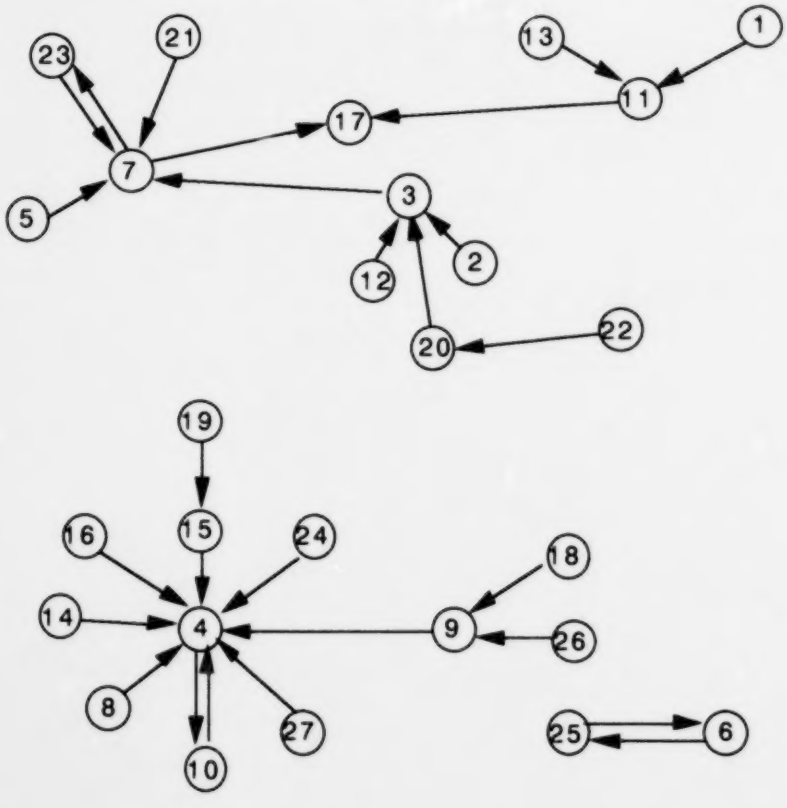
NOM: _____

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9:00					
9:20					
9:30					
10:00					
10:15	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION
10:30					
10:45					
11:00					
11:15					
11:30	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
12:30	ED. PHYSIQUE		ED. PHYSIQUE		ED. PHYSIQUE
13:00			BIBLIOTÈQUE		
13:40	MUSIQUE				
14:00	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION	RÉCRÉATION
14:15					
14:30					
14:45					
15:00					
15:15	CATÉCHÈSE	P.M.I.	CATÉCHÈSE	P.M.I.	CATÉCHÈSE
15:30					
REMARQUES:					

Gestion du groupe

Sociogramme

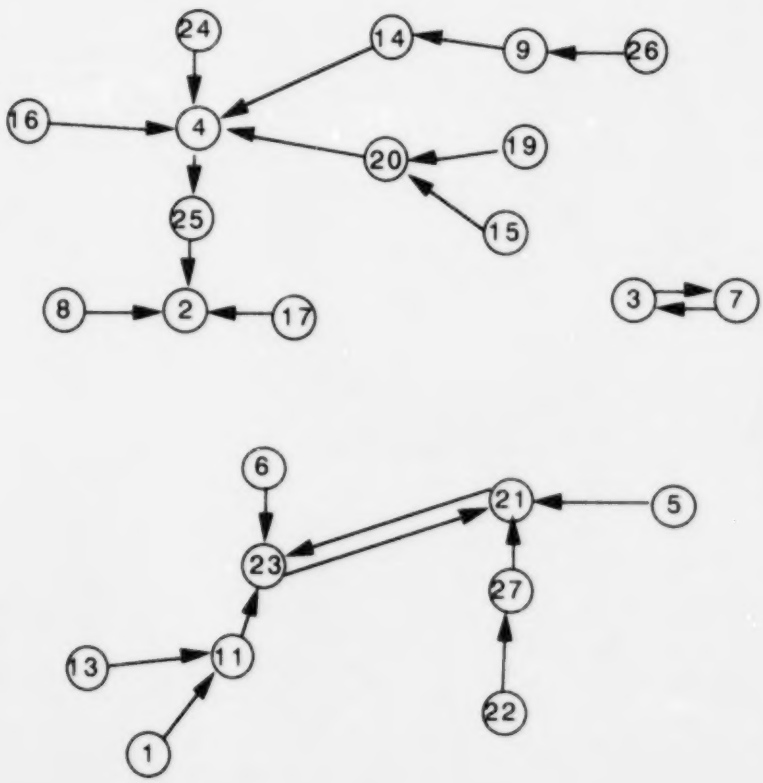
"Je veux " 1er choix 11-janvier-1988



Gestion du groupe

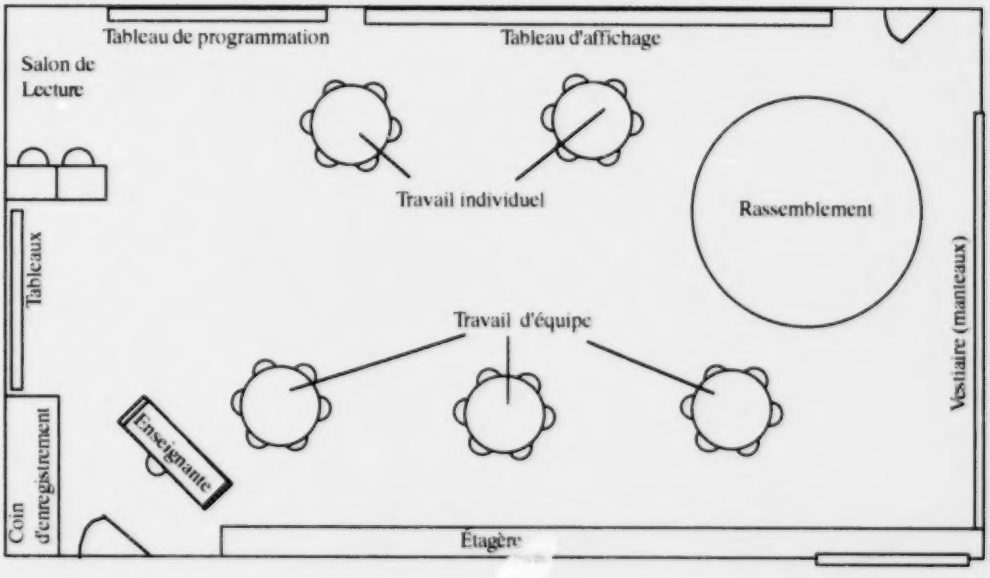
Sociogramme

"Je veux " 1er choix 16-mai-1988



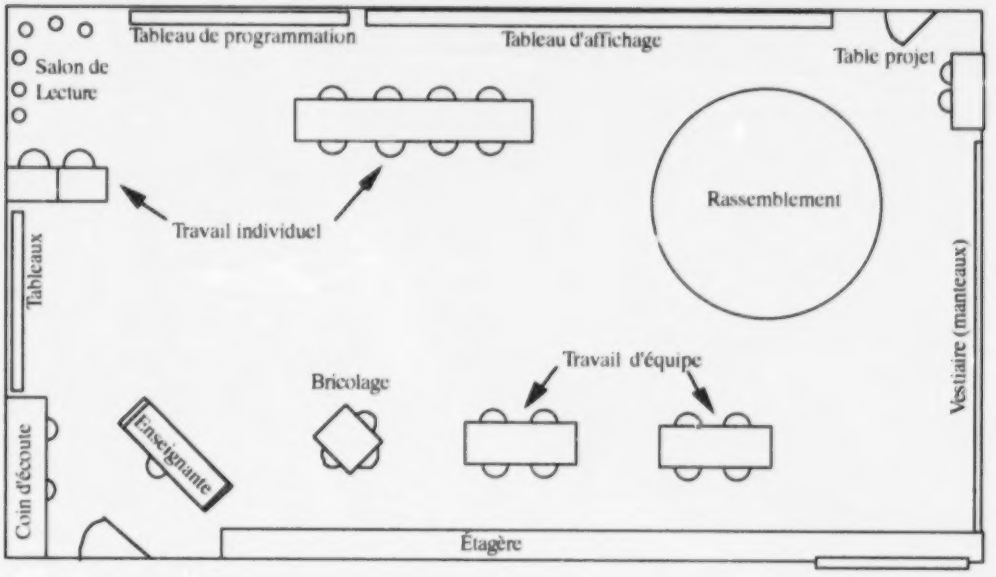
Gestion de l'espace

Plan de la classe (15 janvier 1988)



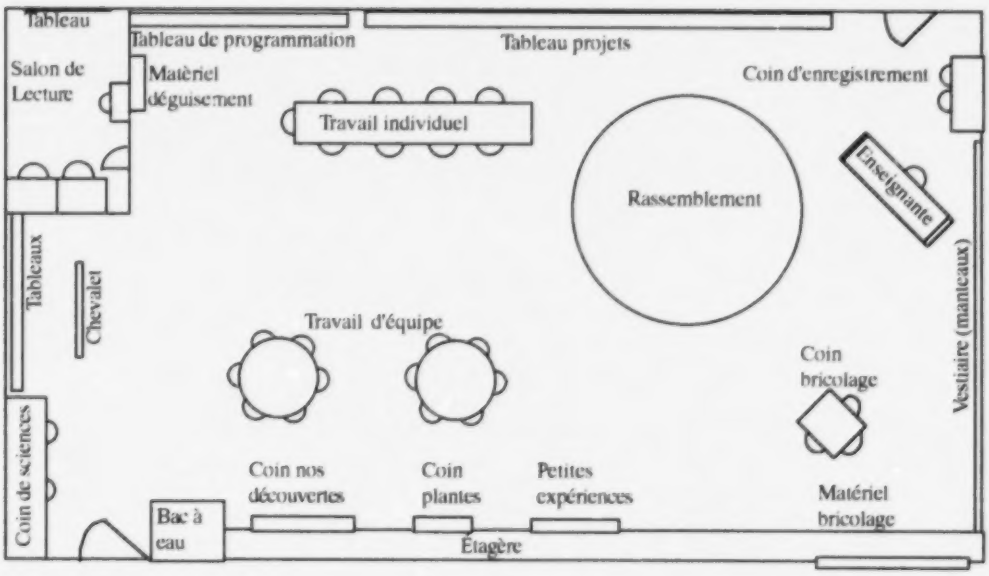
Gestion de l'espace

Plan de la classe (29 février 1988)



Gestion de l'espace

Plan de la classe (25 mai 1988)



APPENDICE 4

L'activité ouverte d'apprentissage

L'activité ouverte d'apprentissage

So = Préambule situation ou problème

Po = Pistes ouvertes pour aider à résoudre le problème ou à analyser la situation

R = La réalisation à produire

E = Analyse évaluative des processus et des produits

Ex = Exploitation en deux phases

JE SUIS UN SENTIMENT

Vous devenez un sentiment (colère,amour,haine,etc..) et aujourd'hui c'est la fin du monde et tous les sentiments se retrouvent ensemble. Discutez avec votre équipe et tentez de répondre à ces questions:

1. Quelles attitudes vont avoir les sentiments entre eux?
2. La fin du monde les fera-t-elle changer, deviendront-ils d'autres sentiments?
3. Quel avenir envisagent-ils étant donnée que c'est la fin du monde? Décideront-ils d'aller habiter sur une autre planète?
4. Etc...

Pour réaliser votre projet, vous pouvez utiliser n'importe quel moyen qui fait appel à l'utilisation de votre corps mais vous devez ajouter des sons; vous exclurez la parole de ces sons. Ex.: expression corporelle à laquelle on ajoute des bruits provenant des mains que l'on frappe ensemble, mime auquel on ajoute une musique faite avec les objets que l'on peut trouver dans la classe, etc...

Vers une pratique de la pédagogie ouverte, C. Paquette, 1979, p. 109

APPENDICE 5

Auto-évaluation réalisées par les enfants

à 5 jours boyle dans

projet pédagogie ouverte

ce que j'ai aimé.

les projet, le tableau de programmation, les pro
individuel, le feuille - horaire, présentation,

ce que j'ai appris.

comment faire des projet, j'ai appris à m
débrouiller, à faire le feuille - horaire.

nom: Joanna S née le 23 juin 1988 âgé: 8 ans
Projet Pedagogie ouverte

Ce que j'ai aimé le plus:

- la feuille - horaire
- Ligue d'impro
- Les nouveaux jeux (ed phys)
- Tableau de programmation
- Salon de lecture

Ce que j'ai appris:

- De programer ma journée avec le tableau de programation
- d'aider les autre
- De travailler dans des projet d'équipe et de travail dans des projet individuel
- De faire des évaluation

Le plus important:

- d'apprendre !

(1)

Jennifer Ball 23 juin 1, 1988

8 ans

Projet Pédagogie ouverte

1- Le que j'ai aimé le tableau de programmation et feuille-travaire: j'ai aimé le chance de choisir des activités et j'ai trouvé que c'était plus facil

2- Ce que j'ai appris du tableau de programmation et de feuille-travaire j'ai appris comment m'organiser

3- Le plus important du tableau de programmation et feuille-travaire je pense que le tableau de programmation et feuille-travaire m'a vraiment aider avec mon français

(2)

ÉVALUATIONS

1- Ce que j'ai aimé des évaluation.
Je pense que les évaluation m'ont aidé a comprendre ce que j'ai fait dans mes projets.

2- Ce que j'ai appris des évaluation:
j'ai appris comment m'évaluer

3- Le plus important des évaluation
Le plus important est ce que j'ai compris a m'évaluer.

PROJETS

1- Ce que j'ai aimé le plus des projets:
j'ai aimé travailler avec les projets parce-que c'était amusant

2- Ce que j'ai appris du projets :
j'ai appris comment me débrouiller

3- Le plus important
Le plus important c'est que j'ai appris beaucoup

DÉMARCHE POUR RÉALISER UN PROJET

1- Ce que j'ai aimé dans :
j'ai aimé que c'était très facile
a faire des projets.

2- j'ai appris comment faire mes
projets de bonne qualité

3- Le plus important est que mes
projets sont fait de bonne qualité

...

Jenny
Jenny Ball

4.15.3 Mon travail en équipe

Dans le travail de ton équipe:

1. As-tu fourni des idées? Oui Mais pas beaucoup
2. As-tu écouté les autres? Oui
3. As-tu parlé souvent? pas vraiment
4. As-tu fait quelque chose dans la réalisation? Oui
   Quoi? j'ai écrit beaucoup, et j'ai tracer.
5. Es-tu satisfait de ta participation dans l'équipe? Oui.
   Pourquoi? Je pense que on a partager le travail
6. Es-tu satisfait de la participation des autres membres de ton équipe?
   Quelqu'un dans l'équipe travaille très bien
   Pourquoi? Il ne voulait pas. l'autre ne travaille pas beaucoup.
7. Es-tu satisfait de la réalisation de ton équipe? Oui.
   Pourquoi? parce-que je sans comme c'est un bon travaille.

Nom des membres de l'équipe:

Cory
ashley
Jenny.

4-11-88

EVALUATION DE MON TRAVAIL INDIVIDUALISE

DANA

Pourquoi as-tu choisi cette activité?

J'AI CHOISI LES TORTUES DE MACLASSE PARCE-QUE JE PENSE QUE C'EST TRÈS LONG ET DIFICILE À FAIRE

As-tu modifié l'activité?

OUI, J'AI DONNÉ DES NOMS A CES DEUX TORTUES

Pourquoi?

PARCE-QUE JE PENSE C'EST DU PLAISIR A METTRE DES CHOSES INTÉRESSANT.

Qu'est-ce qui a été facile pour toi dans l'activité?

UN PEUX PARCE-QUE J'AIME FAIRE DES CHOSES AVEC BEAUCOUD D'ÉCRITURE

Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans l'activité?

UN PEUX PARCE-QUE J'AI PERDU LE PROPRE ET J'AVAIS BESOIN DE LE FAIRE ENCORE!

Es-tu satisfait de ton travail?

OUI

Pourquoi?

PARCE-QUE JE PENSE QUE J'AI FAIT BEAUCOUP!

Si tu avais à refaire cette activité, changerais-tu quelque chose?

OUI, JE LE PRÉSENTE AVEC UNE PIÈCE PUIS JE LE PRESENTAIT AVEC DES MARIONNETTS.

Qu'as-tu appris durant cette activité?

OUI, J'AI APPRIS QUE DES PERSONNES ONT AIMÉ MON PROJET.

As-tu de nouvelles idées pour poursuivre cette activité?

Lesquelles?

JE PENSE, JE VAIS FAIRE A SOIURE DANS LES TORTUES DE MA CLASSE.

DANA D

APPENDICE 6

Questionnaires d'observation remplis par les visiteurs.

Les comportements socio-affectifs

1.- Est-ce-que les enfants font preuve d'autonomie?

2.- Savent-ils qui aller voir s'ils éprouvent de la difficulté?

3.- Est-ce-qu'ils demandent de l'aide à leurs pairs?

4.- Existe-t-il un climat de confiance entre eux?

5.- S'entraident-ils?

6.- Sont-ils débrouillards?

7. - Peuvent-ils s'organiser par eux-mêmes?

Les comportements socio-affectifs 10 - 6 - 85

1. Est-ce-que les enfants font preuve d'autonomie?

La plupart des élèves sont responsables envers leurs propres choix d'horaire de jour.

2. Savent-ils qui aller voir s'ils éprouvent de la difficulté?

Les élèves ne semblent pas hésiter d'aller chercher l'aide de l'enseignante.

3. Est-ce-qu'ils demandent de l'aide à leurs pairs?

Plusieurs d'entre eux vont chercher l'aide de leurs paires.

4. Existe-t-il un climat de confiance entre eux?

La classe est rendue à un point où les critiques des paires ne sont pas prises personnellement. Elles sont plutôt comprises comme étant des occasions pour apprendre

5. S'entraident-ils?

↩

6. Sont-ils débrouillards?

Ces élèves n'ont pas peur de se servir de leurs propres imaginations lors de la conception de projets.

7. Peuvent-ils s'organiser par eux-mêmes?

Ils semblent bien connaître le déroulement des activités présentées. Ils se mettent au travail assez vite.

verso ⟶

Conclusion: Un des ingrédients essentiels dans le succès de cette approche ouverte est l'enseignement des techniques de résolution de problème. Les enfants ont le goût de parler le français parce qu'ils s'apperçoivent que cette langue est un outil qui "dène quelquechose". Je pense que les enfants l'activité "penser", mais que, trop souvent, on ne la vent pas comme une chose utile..

Organisation du temps et du groupe

1.- Le temps appartient-il aux enfants?

2.- L'horaire est-il planifié par les enfants. Dans quelle mesure?

3.- Les enfants ont-ils une feuille-horaire?

4.- Quelle période de temps cette feuille-horaire couvre-t-elle (une journée, une semaine)?

5.- Les enfants ont-ils un tableau de programmation qui leur permet de choisir des activités?

6.- Dans ce tableau, y a-t-il des périodes bloquées? Dans quelle proportion?

7.- Les travaux d'équipe sont-ils planifiés en premier lieu?

8.- Les enfants ont-ils du temps pour travailler en équipe, seuls, collectivement? Dans quelle proportion?

9.- Les groupes de travail par équipe sont-ils stables?

10.- Pour combien de temps sont formées les équipes?

11.- Comment ces équipes sont-elles formées (équipes naturelles, faites par sociogramme,etc.)

12.- Y a-t-il des évaluations au niveau des équipes, des individus, du grand groupe?

13.- Y a-t-il des périodes de temps prévues pour ces évaluations ?

14.- Ces évaluations portent-elles uniquement sur des produits ou si les démarches, attitudes, comportements, etc., sont aussi des critères d'évaluation?

Claire

1. Le temps appartient-il aux enfants?
Oui, ils sont consultés lorsqu'il y a des décisions à prendre.
2. L'horaire est-il planifié par les enfants. Dans quelle mesure?
Oui, il y a des exigences minimes à rencontrer mais les enfants remplissent leur feuille - horaire
3. Les enfants gardent une feuille-horaire?
Oui.
4. Quelle période de temps cette feuille-horaire couvre-t-elle (une journée - une semaine)?
Une journée.
5. Les enfants ont-ils un tableau de programmation qui leur permet de choisir des activités?
Oui.
6. Dans ce tableau, y a-t-il des périodes dirigées? Dans quelle proportion?
7. Les travaux d'équipe sont-ils planifiés en premier lieu?
8. Les enfants ont-ils du temps pour travailler en équipe, seuls, collectivement? Dans quelle proportion?
Oui
9. Les groupes de travail par équipe sont-ils stables?
10. Pour combien de temps sont formées les équipes?
11. Comment ces équipes sont-elles formées (équipes naturelles - faites par socio gramme, etc...)
12. Y a-t-il des évaluations au niveau des équipes, des individus, du grand groupe?
Oui
13. Y a-t-il des périodes de temps prévues pour ces évaluations?
14. Ces évaluations portent-elles uniquement sur des produits ou si les démarches, attitudes, comportements, etc., sont aussi des critères d'évaluation?
Les démarches, attitudes et autres occupent une place importante.

Temps

1. épatant comme les enfts s'organisent dans le temps. respectent les horaires qu'ils préparent eux-mêmes.

2. planification journalière en fonction des blocs de temps proposés.

3. feuille-horaire placée en évidence - favorise la consultation efficace de l'enft ou de l'intervenant(e).
4. l'horaire présente un aperçu global de la semaine

5. tableau de programmation - oui

6. périodes bloquées - en moyenne 2 par jours ?

7. travaux d'équipe

8. paraît équilibré

9

9 enfts paraissent engagés à la tâche
climat de respect → aucun conflit

10 ? enfts semblent agir selon les règles affichées
ex: méthode de travail
activités dans le salon de lecture

bon utilisation du plafond, des étagères, des murs

11. l'organisation physique favorise les regroupements divers → point très fort dans la classe.

Pourquoi les règles de grammaire ne sont-elles pas affichées dans un même endroit qui est visible?
ex: à l'intérieur du salon de lecture & à la porte des enfts.

Souplesse et fonctionnement de l'espace

1.- L'espace est-il suffisamment aéré pour qu'on puisse y circuler aisément?

2.- Le matériel disposé dans l'espace est-il assez mobile?

3.- Peut-on déplacer le matériel facilement sans gêner les enfants?

4.- Les coins sont-ils bien répartis?

5.- Les coins sont-ils tous fréquentés?

6.- L'aménagement est-il remis en question périodiquement?

7.- Existe-t-il des règles de gestion concernant l'aménagement de l'espace?

-nombre maximum d'enfant par coin de travail

-entretien de l'espace

8.- L'aménagement de l'espace est-il rapidement modifiable pour des activités spontanées?

9.- Les règles établies nuisent-elles au bon fonctionnement? Créent-elles des conflits? Sont-elles souples?

10.- L'espace est-il utilisé seulement en surface?

11.- Est-ce-que les espaces déterminés pour le travail seul, en équipe, en grand groupe sont suffisants?

Souplesse & fonctionnement de l'espace.

1. - absolument
   - l'organisation du mobilier permet beaucoup de variété & de flexibilité pour le travail ind., en équipe & en grand groupe

2. oui

3. oui

4. oui
   point intéressant : isoloir, tapis, règlements dans le coin lecture

5. coins fréquentés → table de sciences (évaporation)
   salon de lecture
   tables
   pupitre de l'enseignante
   centre d'écoute

6. beaucoup de résolution de problèmes

7. espace étiqueté pour travaux individuel & en groupe

8. aménagement modifiable : oui

11. équipes formées par l'enseignante à l'aide d'un sociogramme préparé par chaque enft.

12. lors des présentations ⇒ objectivation des membres de l'auditoire

13.

14. le processus dans l'apprentissage paraît suivi de façon efficace.

attitudes, aptitudes & connaissances sont fortement favorisées & bien équilibrées

SOUPLESSE ET FONCTIONNEMENT DE L'ESPACE

1. L'espace est-il suffisamment bien pour qu'on puisse y circuler aisément? Oui

2. Le matériel disposé dans l'espace est-il assez mobile?
Oui

3. Peut-on déplacer le matériel facilement sans gêner les enfants? Oui

4. Les coins sont-ils bien répartis?
Oui, clairement identifiés

5. Les coins sont-ils tous fréquentés?
Oui

6. L'aménagement est-il remis en question périodiquement?
Oui, d'habitude suites aux besoins qui ressortent après une discussion de groupe

7. Existe-t-il des règles de gestion concernant l'aménagement de l'espace.
   - nombre maximum d'enfants par coin
   - entretien de l'espace
   - espaces réservés pour le travail seul, en équipe, collectifs.

Oui, tout cela est clairement établi. Les enfants respectent ces règles

8. L'aménagement de l'espace est-il rapidement modifiable pour des activités spontanées?
Oui

9. Les règles établies nuisent-elles au bon fonctionnement?
Créent-elles des conflits?
Sont-elles souples?
Elles semblent être souples
Modifiées au besoin

10. L'espace est-il utilisé seulement en surface?

11. Est-ce que les espaces déterminés pour le travail seul, en équipe, en grand groupe sont suffisants?
Oui

APPENDICE 7

Analyses évaluatives

Analyse évaluative No 1

28 février 1988.

Situation à analyser:

Nous décidons d'observer l'utilisation de la feuille-horaire à partir de la première semaine de janvier jusqu'au 26 février afin de mieux comprendre la progression des enfants.

Composantes de l'analyse:

Nous essaierons de dégager les apprentissages au niveau des habiletés concernant la gestion du temps, de l'espace et du temps afin de mieux comprendre le progrès ou les difficultés rencontrées par les enfants.

Les faits pertinents à l'analyse

Choix d'outils: étude de la feuille-horaire.

Faits recueillis:

Fait 1: beaucoup de répétition: mathématique, véritech, fiches-mathématiques, peu de travail d'équipe.

Fait 2: même choix d'activités: mathématiques, véritech, fiches- mathématiques, fiches-français.

Fait 3: chaque matin les enfants prennent entre trois et quarante-cinq minutes pour planifier leur journée (remplir la feuille-horaire).

Fait 4: les choix sont encore très restreints, ils préfèrent travailler avec des fiches et avec le véritech.

Fait 5: trois projets d'équipe intéressent les enfants.

Fait 6: lors de la planification de la journée nous pouvons différencier deux groupes: le premier qui prend entre trois et huit minutes et le deuxième groupe qui prend entre quinze et quarante-cinq minutes.

Fait 7: les enfants commencent à s'intéresser davantage au travail d'équipe.

Fait 8: les projets personnels débutent.

Fait 9: les enfants respectent leurs choix.

Fait 10: lors de la période de planification de la journée, il existe encore un grand écart entre le groupe qui peut s'organiser facilement et le groupe qui éprouve des difficultés.

Fait 11: il est difficile de travailler sur les difficultés existantes dans la salle de classe car il y a beaucoup d'activités au

niveau de l'école qui nous empêchent de nous concentrer sur notre projet.

Fait 12: les enfants respectent leurs choix.

Fait 13: la période de planification de la journée est encore un moment difficile de la journée car elle peut facilement durer jusqu'à cinquante minutes.

Fait 14: le choix d'activités est un peu plus varié: projets personnels et d'équipe, moins de fiches de mathématiques et de français.

Fait 15: les coins d'écoute et salon de lecture sont fréquentés davantage.

Fait 16: les enfants choisissent davantage des activités ouvertes d'apprentissage.

Fait 17: la période de planification est encore d'une durée de cinq à cinquante minutes.

Fait 18: les choix se font plus facilement.

Fait 19: les activités sont plus variées.

Fait 20: la période de planification dure entre une et quarante cinq minutes.

Fait 21: les enfants choisissent davantage les activités ouvertes d'apprentissage ainsi que le coin d'écoute et le salon de lecture.

Fait 22: la mathématique est devenue une activité obligatoire trois fois par semaine.

Fait 23: en général, les enfants qui éprouvent de la difficulté ont tendance a travailler toujours au niveau des activités plutôt fermées, par exemple fiches de mathématiques, fiches de français et exercices dans le manuel de mathématiques.

L'analyse discernante:

Gestion du temps:

Les faits No 4, No 5, No 9, No 11, No 15, No 20 et No 23 nous démontrent qu'il est difficile pour les enfants de choisir des activités au tableau de programmation. Si nous offrons de l'aide à ces enfants, soit en lisant les consignes ou soit en leur expliquant l'activité ils sont capables de planifier leur journée.

Gestion du groupe:

Les faits No 2, No 6, No 8, No 10, No 14, No 18, No 22 et No 25 nous démontrent que les enfants préfèrent travailler de façon

individuel.plutôt qu'en équipe. Ils ne se sentent pas obligés de travailler avec les autres.

Gestion de l'espace:

Les faits No1, No 3, No 7, No 13 et No 17 nous démontrent que l'aménagement physique n'incite pas les enfants à utiliser tous les coins de travail. Ils ne sont pas obligés de tous les fréquenter car il y a trop de places vides.

Analyse évaluative No 2

15 avril 1988

Situation à analyser:

Nous avons l'intention d'observer le tableau de programmation pour observer la progression des enfants.

Composantes de l'analyse:

Nous voulons dégager les apprentissages que les enfants font au niveau de la gestion du groupe, de l'espace et du temps. En même temps nous voulons décoder les apprentissages réalisés par les enfants au niveau de l'utilisation des talents lors de la réalisation des activités d'apprentissage.

Les faits pertinents à l'analyse:

Outils d'observation: -observation directe

-feuille-horaire

Faits recueillis:

Fait 1: Suite à l'étude de la feuille-horaire nous pouvons parler de trois groupes d'enfant.

- celui qui fait toujours du travail d'équipe
- celui qui fait toujours des projets personnels

- et celui qui choisi toujours les mêmes activités fermées, c'est-à-dire les fiches de mathématiques, de français; ils ne font pratiquement pas de travail d'équipe

Fait 2: Les enfants ne choisissent pas souvent les activités de manipulation (sciences, mathématiques).

Fait 3: Les activités ne sont pas toujours terminées.

Fait 4: Les enfants aiment choisir des activités ouvertes d'apprentissage dans lesquelles il faut utiliser les pièces de théâtre, les sketch ou les exposés comme moyens d'expression.

En discutant avec les enfants ils nous font connaître leurs insatisfactions:

Fait 5: Nous avons trop de meubles, d'objets dans la classe.

Fait 6: Nous n'avons pas assez de place pour pratiquer les pièces de théâtre.

Fait 7: Le salon de lecture n'est pas en ordre

Fait 8: L'équipe de tâche qui s'occupe du salon de lecture n'y voit pas à l'entretien, ni au respect des règlements.

Fait 9: Les enfants voudraient, peut-être changer le salon de lecture de place.

Fait 10: Les enfants se demandent si nous ne devrions pas réaménager la classe.

Fait 11: Le système de parrainage donne de bons résultats. Les enfants s'organisent plus rapidement.

L'analyse discernante

Gestion du temps:

Faits No 1 et No 11, les enfants commencent à mieux planifier leur journée de travail en se servant du tableau de programmation. Le système de parrainage est un atout pour la classe.

Gestion du groupe:

Le fait No 1 nous montre un problème sérieux auquel nous devrons nous attarder. Les enfants devraient s'intéresser davantage à choisir différents modes de travail.

Gestion de l'espace:

Les faits No 5, No 6, No 7, No 9 et No 10 nous permettent de nous rendre compte de la prise de conscience que les enfants font par rapport au fonctionnement de la classe. Ils se rendent compte de l'influence que l'aménagement physique peut avoir sur eux lorsqu'ils font des apprentissages.

Interventions-relations:

Faits No 3, No 7 et No 8, en regardant ces faits nous pouvons nous rendre compte que ces enfants démontrent un manque de responsabilité et d'autonomie.

Choix d'activités d'apprentissage:

Faits No 1, No 2, No 4, nous voyons un problème au niveau des activités d'apprentissage. Les enfants ne varient pas leurs choix, ils ne semblent pas intéressés à expérimenter les activités ouvertes d'apprentissage.

Analyse évaluative No 3

15 avril 1988

Situation à analyser:

Nous décidons d'observer une équipe de travail qui réalisera l'activité "Une ligne d'autobus".

Composantes de l'analyse:

Nous tenterons de dégager les apprentissages réalisés par les enfants à trois niveaux:

- des connaissances
- des comportements
- des habiletés

Les faits pertinents à l'analyse

Choix d'outils: observation directe.

Faits recueillis:

Fait 1: Les enfants lisent les consignes

Fait 2: Elles comparent les différents moyens de transport

Fait 3: Elles se posent des questions sur les moyens de transport

Fait 4: Elles se procurent une carte de la région et commencent à étudier la ville d'Orillia

Fait 5: Elles cherchent de petits villages près d'Orillia.

Fait 6: Elles tracent les trajectoires de Orillia vers: Medonte, (5 villages)

Fait 7: Elles prennent la règle afin de mesurer les distances en kilomètres à l'échelle (elles viennent me consulter à ce sujet)

Fait 8: Elles comparent les distances.

Fait 9: Elles se demandent combien d'autobus devraient y circuler, quel sera le coût du billet, comment trouver des prix.

Fait 10: Une élève téléphone au terminus afin de se renseigner à ce sujet, elle trouve seulement un prix.

Fait 11: Elles viennent me voir, je leur suggère de trouver un moyen de trouver ou de calculer les autre prix étant donné qu'ils connaissent les distances. Suite aux

calculs ils prennent la décision suivante: 5 km = 3$ donc 8,5 km = 5,50$.

Fait 12: Elles décident de tracer la carte de la région de Simcoe avec les villes qui composeront l'itinéraire.

Fait 13: La carte est très grande, ils collent quatre feuilles de papier oignon afin de pouvoir la tracer.

Fait 14: Elles me demandent si c'est une bonne idée de concevoir un dépliant à la place d'une maquette.

Fait 15: Deux filles tracent la carte et une autre commence le dépliant. Elle écrit chaque itinéraire avec l'heure de départ et l'heure d'arrivée à chaque ville ainsi que le prix. Elle dit que le dépliant "doit être beau et qu'il doit se plier en trois".

Fait 16: Ils se préparent pour faire la présentation "Il ne faut pas parler trop vite, il faut parler fort, il faut être originale".

Fait 17: Avant la présentation une membre de l'équipe vient me voir pour me dire que "X" prend trop de place dans l'équipe et qu'elle veut toujours tout diriger.

Je lui suggère d'aller la voir car il faudra règler ce problème car en équipe il faut bien s'entendre pour

avoir de bons résultats. Elle est d'accord avec mon idée et elle décide d'aborder le problème le soir, dans l'autobus avec "X".

Fait 18 : La présentation s'est bien passé. Malheureusement deux membres de l'équipe étaient mécontentes car "X" a décidé de lire tout le dépliant mot à mot. Les enfants de la classe n'ont pas aimé cela, ils l'ont mentionné pendant la période de questions.

Fait 19: Le problème ne s'est pas règlé car "X" a décidé qu'elle ne pouvait rien faire car personne aimé ce qu'elle faisait.

Analyse discernante

Informations:

Ces enfants ont été en contact avec plusieurs concepts reliés à différentes matières académiques

Faits No 2, No 3, No 4, No 5, No 6, No 7, No 8 (sciences humaines)

Faits No 7, No 8, No 9, No 11.(mathématiques)

Ces enfants ont manipulé différents concepts: la géographie de la région, les distances entre les villes, les unités de mesure, le principe d'itinéraire d'une ligne d'autobus, le principe de dépliant, le prix des

billets et les moyens de transport. Lors de la présentation qu'ils ont réalisé devant la classe nous avons pu remarquer le sérieux de leur projet car ils maîtrisaient très bien ces informations.

Comportements:

Faits No 17, No 18, No 19, ces enfants, lorsqu'ils sont confrontées à une situations conflictuelle, sont capables de regarder la situation et d'agir en conséquence. Ceci nous montre en même temps une réalité qui existe dans tous les milieux, il s'agit de savoir quoi faire lorsque la situation se présente. Il est bien entendu que même si le conflit n'a pas été réglé complètement les enfants ont fait preuve de maturité et ils continuent leur démarche.

Habiletés:

Faits No 1, No 3, No 4, No 5, No 6, No 9, No 10, No 11, No 13, No 14, No 15, No 16, No 17, No 20, elles ont été capables de se servir de l'habileté de prévision (No 4, No 5, No 9, No 11, No 13, No 17, No 20) dans le but d'accomplir le mandat qu'ils avaient à respecter dans l'activité ouverte d'apprentissage. Tout leur cheminement indiquait clairement le déroulement de l'activité. Leur talent de planification était présent tout au long de la démarche (No 1, No 3, No 6, No 9, No 10, No 15, No 16). Ils ont fait preuve de créativité(No 14) lorsqu'ils ont trouvé par eux mêmes un nouveau moyen de réalisation: le dépliant.

Analyse évaluative No 4

16 avril 1988

Situation à analyser:

L'équipe composée de trois filles nous demande d'analyser ensemble les progrès rèalisés lors de l'exécution du projet d'équipe "A toi la parole"

Composantes de l'analyse:

En discutant avec les enfants nous décidons d'essayer de dégager des apprentissages à deux niveaux:

- des comportements
- des habiletés

Faits pertinents à l'analyse:

Choix d'outil: observation directe:

Fait 1: Elles s'installent et choisissent le projet(cela leur à pris environ cinq minutes)

Fait 2: Elles décident de faire une pièce de théâtre.

Fait 3: Elles désignent les personnages, la situation et l'endroit où l'histoire aura lieu.

Fait 4: Elles décident de se déguiser et chacune s'engage à apporter des accessoires et des costumes.

Fait 5: Elles commencent à créer la pièce. Il y a une narratrice et quatre personnages.

Fait 6: Elles écrivent le texte à la main

Fait 7: Une membre de l'équipe écrit le texte à l'ordinateur et en fait une copie pour chacune ainsi que pour moi.

Fait 8: Elles commencent la répétition.

Fait 9: Elles fabriquent un château avec une grande boîte de carton.

Fait 10: Elles me demandent l'autorisation pour fermer le salon de lecture afin de pouvoir y pratiquer.

Fait 11: Elles rencontrent de la difficulté au niveau de la répartition des rôles. Je leur suggère d'en discuter et de voir une façon de mieux s'organiser.

Fait 12: Elles reviennent me voir pour me dire que le problème est règlé.

Fait 13: Elles continuent la répétition.

Fait 14: Je les encourage à se dépêcher afin de terminer le plutôt possible pour inciter les autres enfants à faire ce projet.

Fait 15: Elles décident de faire la présentation à la classe.

Fait 16: Je leur demande de me la présenter à moi d'abord..

Fait 17: La narratrice me dit qu'elle aurait aimé être la reine mais les autres ne voulaient pas.

Fait 18: Les autres me disent qu'elle ne sera jamais capable de lire tout le texte et de l'apprendre par coeur.

Fait 19: Elle l'avoue et elle me dit:" la prochaine fois je jouerai un autre rôle..."

Analyse discernante:

Les faits 1-2-3-4-7-8 et 10 nous permettent de voir comment les enfants se débrouillent au niveau de la planification et de l'organisation du travail en tenant compte du groupe.

Les faits 11-13-18-19 et 20 nous permettent de voir qu'elles ont été capables de règler un conflit dans le groupe en étant très subtiles et polies sans faire du mal à la troisième participante.

Les faits 5-6-9- nous permettent de voir leur façon de développer des moyens qui leur permettront de mieux réussir dans ce qu'elles se proposent. Elles font preuve de beaucoup d'imagination et de créativité

Analyse évaluative No 5

25 mai 1988.

Situation à analyser:

Nous décidons d'analyser l'aménagement physique de la classe dans le but de vérifier la satisfaction ou le mécontentement des participants.

Composantes de l'analyse:

Nous voulons savoir si l'aménagement physique de la classe répond aux besoins des enfants au niveau de: l'espace, le temps et le groupe.

Faits pertinents à l'analyse:

Choix d'outils: questionnaires remplis par les visiteurs.

Fait 1: la classe est suffisamment aérée pour qu'on puisse y circuler aisément.

Fait 2: l'organisation du mobilier permet beaucoup de variété et de flexibilité pour le travail en équipe, grand groupe et individualisé.

Fait 3: les coins sont bien répartis et identifiés.

Fait 4: coins fréquentés: -salon de lecture
-coin de sciences
-tables (coin de travail d'équipe)
-pupitre de l'enseignante
-coin d'écoute
-coin de bricolage

Fait 5: salon de lecture (point intéressant): isoloir, tapis, règlements dans le salon.

Fait 6: les enfants respectent les règles de gestion.

Fait 7: l'aménagement est facilement modifiable.

Fait 8: tous les coins de travail sont identifiés.

Fait 9: les enfants semblent agir selon les règles affichées.

Fait 10: bon utilisation du plafond, des étagères et des murs.

Fait 11: les règles grammaticales ne sont pas toutes affichées dans un même endroit.

Fait 12: l'organisation physique favorise les regroupements divers (point très fort dans la classe).

Fait 13: les enfants s'organisent dans le temps.

Fait 14 : les enfants respectent leur planification de la journée.

Fait 15: ils planifient leur journée en fonction de blocs de temps proposés en respectant les exigences minimales (périodes bloquées, travail obligatoire).

Fait 16: la feuille-horaire est placée en évidence, cela favorise la consultation de l'enfant et/ou de l'enseignante.

Fait 17: l'horaire présente un aperçu global de la semaine.

Fait 18: il y a, en moyenne, 2 périodes bloquées par jour.

Fait 19: le travail d'équipe, individualisé et collectif paraît équilibré.

Fait 20: les démarches, attitudes et autres occupent une place importante dans l'évaluation individuelle et de groupe.

Fait 21: lors des présentations, il y a une évaluation de la part de l'auditoire (objectivation des membres).

Fait 22: attitudes, aptitudes et connaissances sont fortement favorisées et bien équilibrées.

Fait 23: le processus d'apprentissage paraît être suivi de façon (continue) efficace.

Fait 24: les équipes sont formés par l'enseignante, à l'aide d'un sociogramme.

Fait 25: les enfants peuvent se regrouper par intérêts communs.

Analyse discernante

Gestion du temps: en regardant les faits Nos 14, 15, 17, 18, 19, 20 et 21 nous pouvons constater que les enfants possèdent une bonne maîtrise du temps et ils sont capables de planifier leur journée en faisant des choix judicieux, ils n'oublient pas les restrictions inscrites au tableau.

Gestion du groupe: en regardant les faits Nos 6, 9, 22, 23, 24, 25 et 27, nous pouvons observer une excellente dynamique du groupe et en même temps il y existe une préoccupation constante pour le développement de chaque individu. Les enfants sont capables maintenant de bien équilibrer les trois modes de travail (travail d'équipe, individualisé et collectif).

Gestion de l'espace: en général, l'espace est bien utilisé. L'aménagement physique permet un bon déroulement des activités, les enfants y semblent bien à l'aise. L'utilisation des murs est encore à exploiter.

Analyse évaluative No 6

25 mai 1988

Situation à analyser:

Une enfant de 3e année décide de réaliser une analyse évaluative avec son enseignante sur l'activité "La danse des souliers".

Composantes de l'analyse

Nous essaierons de dégager les apprentissages réalisés par cette enfant au niveau des talents et des informations utilisés.

Faits pertinents à l'analyse

Outil choisi: notes prises par l'enfant en collaboration avec l'enseignante.

Faits recueillis:

Fait 1: Elle choisit l'activité.

Fait 2: Elle va voir l'enseignante pour s'assurer qu'elle a bien compris le projet, elle cherche dans le dictionnaire les mots qu'elle ne comprend pas.

Fait 3: Elle fait la "tempête d'idées" sur chaque piste, par la suite elle travaille la flexibilité.

Fait 4: Elle montre le travail à l'enseignante et elle raconte l'histoire qu'elle imagine déjà.

Fait 5: Elle commence son texte à partir des choix faits.

Fait 6: Elle a perdu su cahier, elle demande à son enseignante si elle l'a vu, une fois le cahier retrouvé, elle continue son travail.

Fait 7: Après deux périodes, elle finit son brouillon.

Fait 8: Elle va voir son enseignante pour se faire corriger . Elles font la correction ensemble. Elles corrigent l'accord des verbes, des adjectifs et du pluriel.

Fait 9: En parlant avec l'enseignante, elle décide de modifier un peu son projet. Elle décide d'inventer un livre plutôt qu'une pièce de théâtre.

Fait 10: Elle dit à son enseignante qu'elle a l'intention d'apporter le travail à la maison pour le terminer.

Fait 11: Elle termine son livre.

Fait 12: Elle fait son auto-évaluation aussitôt son travail terminé.

Fait 13: Elle discute avec son enseignante sur les observations faites, les remarques son semblables.

Analyse discernante

La lecture des faits observés nous a permis de retirer les constations suivantes, nous séparerons les observations par composantes. D'abord la composante des talents et ensuite la composante des informations utilisées:

La créativité: -les faits 3, 4, 5, 7 et 9 nous permettent de voir qu'elle se sert continuellement de la fluidité, de la flexibilité, de l'originalité et de l'élaboration.

-les faits 9 et 3 nous permettent de constater qu'elle est capable d'envisager un problème sous différents angles(pensée divergente).

- le fait 5 nous permet de voir l'analyse qu'elle fait des possibilités existantes avant de prendre une décision.

- les faits 1, 2, 3, 8, 10, 11 et 12 nous montrent qu'elle est capable d'établir un processus fondé sur une succession d'étapes, qu'elle tient compte des phases de développement et qu'elle peut s'organiser toute seule au niveau du matériel (planning)

- les faits 4, 6, 8, 9 et 13 nous montrent qu'elle tient compte des autres, surtout de son enseignante(planning).

- le fait 4, nous permet de constater la grande facilité d'expression et la grande capacité de prévision qu'elle possède. Elle était capable de

prévoir ce qui aller se passer dans son histoire sans l'avoir écrite(communication et prévision)

- les faits 3, 4 et 5 nous montre sa capacité d'analyser toutes les possibilités existantes, en même temps, elle peut reconnaître les limites d'une activité(prise de décision).

- les faits 1, 2, 3, 8, 10 et 12 nous démontrent sa grande capacité à travailler d'une façon autonome.

- le fait 8 nous montre sa capacité de travailler son talent académique.(utilisation des informations)

Suite à ces observations, nous pouvons constater que cette enfant peut respecter une démarche proposée. Nous remarquons une grande confiance en ses capacités. Elle fait preuve d'originalité. Elle s'efforce pour trouver plusieurs idées. Le seul problème que nous pouvons voir c'est son besoin de demander l'avis de son enseignante d'une façon constante.